

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cátia Sofia Ferreira Coimbra

Lisboa, julho de 2018

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Cátia Sofia Ferreira Coimbra

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da Professora Doutora Diana Mendes Boaventura

Lisboa, julho de 2018



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) DIANA MEDES BOAVENTURA

coorientador/a (nome completo) 7

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a,

CÁTIA SOFIA FERREIRA COIMBRA

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 10 de julho de 2018



O/A Orientador/a

(Assinatura)

Agradecimentos

Com 7 anos uma professora perguntou-me que profissão gostaria de ter quando fosse “grande”; com todas as certezas que se podem ter naquela idade, respondi que queria ser “professora de bebés”. Hoje, 16 anos depois, continuo com o mesmo sonho. Sonho este que está prestes a ser concretizado.

A realização deste relatório representa a conclusão de uma etapa e o início de outra que espero que seja duradoura e muito feliz.

Todo este percurso foi marcado por uma enorme dedicação, esforço e empenho; porém, não teria conseguido aqui chegar sem o apoio e ajuda de diversas pessoas.

Gostaria de começar por agradecer ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, pela oportunidade de frequentar a Licenciatura e Mestrado nesta instituição.

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Boaventura, um enorme obrigada pela ajuda e pela disponibilidade em ver e rever minuciosamente todo este relatório.

Agradeço igualmente a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus e a todas as educadoras e professoras onde realizei os meus estágios por me terem aconselhado e ajudado neste longo caminho.

À Cláudia, a minha grande amiga desde o 1.º ano da Licenciatura e que perdura até hoje. Levantámos o “espírito” uma da outra, ajudámo-nos, vivemos grandes aventuras e ultrapassámos desafios; sem dúvida que os maiores ainda estão para chegar.

Por último, mas não menos importante, deixo um agradecimento especial à minha mãe: por estar sempre presente e disponível para mim, por me ajudar, amparar e motivar em todos os momentos; acima de tudo, por ser a minha companheira de vida.

Resumo

O presente relatório de estágio profissional, referente à prática pedagógica dos anos letivos 2016/17 e 2017/18, está dividido em quatro capítulos: relatos de estágio, planificações, dispositivos de avaliação e apresentação de uma proposta de trabalho de projeto. No início de cada capítulo encontra-se uma pequena descrição do mesmo e, de seguida, são desenvolvidos os temas correspondentes a cada capítulo.

O primeiro capítulo apresenta dez relatos de estágio: sete relatos de atividades e aulas observadas na valência da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico; e três relatos de atividades e aulas lecionadas por mim em diferentes faixas etárias.

O capítulo dois diz respeito às planificações e, neste, são apresentadas oito planificações realizadas em estágio: quatro na Educação Pré-Escolar e quatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas planificações, relativas a diversas áreas e disciplinas de cada nível de ensino, constam os conteúdos abordados, a duração de cada atividade, as estratégias utilizadas e os recursos necessários.

No terceiro capítulo, dispositivos de avaliação, encontram-se quatro avaliações: duas na Educação Pré-Escolar, na faixa etária dos 4 e 5 anos, e duas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos 2.º e 3.º anos de escolaridade. Neste capítulo estão inseridos os diversos dispositivos de avaliação que realizei com as crianças, as grelhas com os parâmetros e as cotações, bem como os gráficos com a respetiva análise.

O quarto e último capítulo é composto por uma proposta de trabalho de projeto, designada “Higiene – o que temos nas nossas mãos?”. Este projeto interdisciplinar tem como objetivo alertar e sensibilizar crianças da valência da Educação Pré-Escolar para a importância da higiene das mãos.

Por último, é apresentada uma reflexão final onde se encontram as considerações e as limitações da realização deste relatório, bem como as referências bibliográficas e eletrónicas.

Palavras-chave: prática pedagógica; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; planificação; avaliação; atividade interdisciplinar

Abstract

This professional internship report, referring to the pedagogical practice of the 2016/17 and 2017/18 school years, is divided into four chapters: internship reports, planning, evaluation devices and presentation of a project work proposal. At the beginning of each chapter you will find a short description of it and, then, the topics corresponding to each chapter will be developed.

The first chapter presents ten reports of internship: seven reports of activities and classes observed in the valency of Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education; and three reports of activities and classes carried out by me in the different age groups.

Chapter two is concerned with planning and, in this, eight plans, performed on the internship, are presented: four of them in Pre-School Education and the other four in the 1st Cycle of Basic Education. In these plans, related to different areas and disciplines of each level of education, the addressed contents, the duration of each activity, the strategies used and the necessary resources are listed.

In the third chapter, evaluation devices, there are four evaluations: two in Pre-School Education, in the age group of 4 and 5 years, and other two in the 1st Cycle of Basic Education, in the 2nd and 3rd grades. In this chapter are inserted the various evaluation devices that I carried out with the children, the grids with the parameters and the quotations, as well the graphics with the respective analysis.

The fourth and final chapter consists of a project work proposal called "Hygiene - what do we have in our hands?". This interdisciplinary project aims to alert and make children of Pre-School Education aware of the importance of hand hygiene.

Finally, a final reflection is presented, where the considerations and limitations of this report, as well as the bibliographic and electronic references, are found.

Keywords: pedagogical practice; pre-school education; 1st cycle of basic education; planification; evaluation; interdisciplinary activity

Índice Geral

Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XII
Introdução	1
Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
Calendarização e cronograma	4
CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio	9
1.1. Síntese do capítulo	10
1.2. Relatos de estágio	10
1.2.1. Relato de estágio 1	10
1.2.2. Relato de estágio 2	13
1.2.3. Relato de estágio 3	14
1.2.4. Relato de estágio 4	16
1.2.5. Relato de estágio 5	18
1.2.6. Relato de estágio 6	19
1.2.7. Relato de estágio 7	21
1.2.8. Relato de estágio 8	23
1.2.9. Relato de estágio 9	25
1.2.10. Relato de estágio 10	28
CAPÍTULO 2 – Planificações	31
2.1. Descrição do capítulo	32
2.2. Fundamentação teórica	32
2.3. Planificações em quadro	34
2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática	34
2.3.2. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	36
2.3.3. Planificação da atividade do Domínio da Matemática	37
2.3.4. Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo	39
2.3.5. Planificação da aula de Português	40
2.3.6. Planificação da aula de Matemática	42
2.3.7. Planificação da aula de Estudo do Meio (História de Portugal)	45
2.3.8. Planificação da aula de Estudo do Meio	47
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação	49

3.1. Descrição do capítulo.....	50
3.2. Fundamentação teórica	50
3.3. Avaliação da atividade do domínio da Matemática.....	54
3.3.1. Contextualização da atividade.....	54
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	55
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados	56
3.4. Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	58
3.4.1. Contextualização da atividade.....	58
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	58
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados	59
3.5. Avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Português.....	60
3.5.1. Contextualização da aula.....	60
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	61
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados	62
3.6. Avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Matemática.....	64
3.6.1. Contextualização da aula.....	64
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	64
3.6.3. Apresentação e análise dos resultados	67
CAPÍTULO 4 – Apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto.....	69
4.1. Introdução do projeto	70
4.2. Fundamentação teórica	71
4.2.1. Metodologia de trabalho de projeto	71
4.2.2. Higiene das mãos	73
4.3. Desenvolvimento do projeto	75
4.3.1. Problema.....	75
4.3.2. Problemas parcelares	75
4.3.3. Destinatários	75
4.3.4. Entidades envolvidas	75
4.3.5. Motivação e negociação	75
4.3.6. Objetivos.....	75
4.3.7. Planeamento	76
4.3.8. Recursos	77
4.3.9. Produtos finais	77
4.3.10. Avaliação.....	78
4.3.11. Calendarização.....	79

4.4. Considerações finais do projeto	80
Reflexão final	81
Considerações finais	81
Limitações.....	82
Investigações futuras.....	82
Referências Bibliográficas e Eletrónicas	83
Anexos.....	92
Anexo 1 – Ficha de trabalho da disciplina de Português (1.º ano): poema “Cavalinho, cavalinho” de Matilde Rosa Araújo	
Anexo 2 – Ficha de trabalho da disciplina de Estudo do Meio (3.º ano)	
Anexo 3 – Ficha de trabalho da disciplina de Estudo do Meio (4.º ano)	
Anexo 4 – Dispositivo de avaliação do domínio da Matemática (4 anos)	
Anexo 5 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho do domínio da Matemática (4 anos)	
Anexo 6 – Grelha de registo para avaliação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	
Anexo 7 – Grelha de avaliação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	
Anexo 8 – Dispositivo de avaliação da disciplina de Português (2.º ano)	
Anexo 9 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Português (2.º ano)	
Anexo 10 – Dispositivo de avaliação da disciplina de Matemática (3.º ano)	
Anexo 11 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Matemática (3.º ano)	
Anexo 12 – Higienização das mãos	
Anexo 13 – História “O Romão não lava as mãos!” de Marta Cancela	
Anexo 14 – Jogo da memória	
Anexo 15 – Atividade: creme hidratante com purpurinas	
Anexo 16 – Grelha de autoavaliação	
Anexo 17 – Grelha de observação da criança	

Índice de Figuras

Figura 1 – Imagens relativas à lenda do Tangram.....	10
Figura 2 – Capa do livro <i>Quem comeu a minha papa?</i> de M. Christina Butler.....	13
Figura 3 – Recursos e organização do espaço	17
Figura 4 – Atividade realizada com o grupo dos 5 anos	20
Figura 5 – Resultados da atividade experimental: “Explosão de cores”	22
Figura 6 – Construções inventadas pelos alunos com o 5.º Dom de Froebel.....	26
Figura 7 – Cavalinho de baloiçar em miniatura	28
Figura 8 – Material utilizado na atividade.....	35
Figura 9 – Atividade realizada com o grupo dos 4 anos	37
Figura 10 – Atividade realizada com o grupo dos 5 anos	40
Figura 11 – Atividade realizada com a turma do 2.º ano.....	44
Figura 12 – Ficha de trabalho realizada por um aluno do 2.º ano	44
Figura 13 – Realização de uma flor de papel	46
Figura 14 – Apresentação dos resultados da avaliação no domínio da Matemática (4 anos)	56
Figura 15 – Enfiamentos (exemplos)	57
Figura 16 – Apresentação dos resultados da avaliação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	59
Figura 17 – Apresentação dos resultados da avaliação na disciplina de Português (2.º ano)	63
Figura 18 – Apresentação dos resultados da avaliação na disciplina de Matemática (3.º ano)	67
Figura 19 – Grelha de autoavaliação	78
Figura 20 – Grelha de avaliação do projeto.....	78

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (1.º semestre)....	5
Quadro 2 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (2.º semestre)....	6
Quadro 3 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (3.º semestre)....	7
Quadro 4 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (4.º semestre)....	8
Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	34
Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)	36
Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática (5 anos)	38
Quadro 8 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)...	39
Quadro 9 – Planificação da aula de Português (1.º ano)	41
Quadro 10 – Planificação da aula de Matemática (2.º ano).....	43
Quadro 11 – Planificação da aula de Estudo do Meio (História de Portugal) (3.º ano) .	45
Quadro 12 – Planificação da aula de Estudo do Meio (4.º ano)	47
Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Matemática	56
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	59
Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha de trabalho de Português	62
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha de trabalho de Matemática	66
Quadro 17 – Calendarização das atividades	79

Introdução

Enquanto futura docente, considero que a realização do estágio profissional é de extrema importância e fundamental para a formação profissional uma vez que, segundo Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), os professores adquirem o seu saber profissional “em campo, na ação, pelos seus próprios meios, através da sua experiência” (p. 32); deste modo, tal como afirma Zeichner (1993), o estagiário torna-se um “agente activo do seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 14), podendo observar e colocar em prática novos conhecimentos.

A concretização de variadas atividades realizadas durante o estágio profissional permite ao futuro docente melhorar e diversificar estratégias e cometer menos erros ao longo das atividades que planeia. Na perspetiva de Formosinho (2009), é “inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da formação” (p. 127).

Também a formação teórica adquirida ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do presente Mestrado foram bastante importantes pois, de acordo com Formosinho (2009), “faz parte da iniciação profissional saber transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana” (p. 129), ou seja os conhecimentos teóricos que foram transmitidos (dos materiais manipuláveis matemáticos, da Cartilha Maternal João de Deus, dos temas do Conhecimento do Mundo, por exemplo) são aplicados, sem dúvida, durante o estágio profissional.

O método utilizado ao longo do período de estágio foi o de observação direta, uma vez que presenciei, no momento, as atividades realizadas pelos educadores/professores titulares de turma. A observação direta, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) caracteriza-se por ser “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p. 164). Uma variante da observação direta é a observação participante em que o observador participa na vida do grupo (Estrela, 1994); também esta foi usada durante o estágio, uma vez que realizei diversas atividades com as crianças.

Ao longo de toda a prática pedagógica tive a oportunidade de ser acompanhada pelos educadores/professores cooperantes de cada grupo/turma e pelos orientadores da

prática de ensino supervisionada. É importante referir que estes têm um papel fundamental no nosso crescimento e desempenho enquanto futuros profissionais, pois levam-nos a refletir sobre o nosso percurso apresentando comentários, observações, críticas construtivas e sugestões que nos levam a melhorar o nosso desempenho e que nos ajudam a crescer tanto a nível pessoal como profissional. Zeichner (1993) considera que, através do ensino reflexivo:

os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p. 17)

A realização da prática pedagógica com a minha colega de estágio, que é o meu par desde o segundo ano da Licenciatura, também foi essencial, uma vez que assim foi possível discutir ideias, partilhar experiências e refletir sobre as mesmas. Flores e Simão (2009) defendem que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (p. 31).

Assim, para concluir, o estágio profissional, tal como declara Formosinho (2009):

é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (p. 105)

Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional do presente Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico desdobra-se em variados momentos e na frequência em diversas instituições.

1.º Momento de estágio

O primeiro centro educativo em que realizei o estágio profissional é uma instituição centenária, situada em Lisboa. Este abrange as valências de Educação Pré-Escolar, bem como do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, sendo que a faixa etária das crianças situa-se entre os 3 anos e os 12 anos de idade.

As crianças encontram-se separadas por salas consoante as faixas etárias na Educação Pré-Escolar e os níveis de escolaridade no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Deste modo, no que diz respeito ao pessoal docente, o Jardim-Escola possui 7 docentes da Educação Pré-Escolar, 8 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 3 docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao espaço interior, este é constituído por diversas salas de aula, uma biblioteca/sala de informática, uma sala multiusos, um ginásio, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, diversas casas de banho adaptadas a cada grupo escolar e um salão que desempenha duas funções distintas: a de sala para dois grupos de crianças dos 4 anos de idade e a de refeitório para todas as crianças da Educação Pré-Escolar.

O espaço exterior é composto por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, e outro para os alunos que frequentem o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico; este segundo recreio funciona de forma rotativa, nunca estando o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico juntos.

2.º Momento de estágio

A instituição onde realizei o segundo momento de estágio, também situada em Lisboa, abrange três valências: de Creche, de Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As crianças encontram-se separadas consoante a faixa etária, tendo três salas de Creche, quatro salas e um salão para a Educação Pré-Escolar e oito salas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além destes espaços, na instituição estão presentes: uma biblioteca, uma sala de computadores, uma cozinha, uma copa, um refeitório, um ginásio e diversas casas de banho adaptadas a cada grupo escolar.

A parte exterior da instituição é composta por um espaço de recreio coberto e dois espaços de recreio descobertos, possuindo escorregas para as crianças brincarem.

3.º e 4.º Momentos de estágio

Os estágios relativos aos 3.º e 4.º semestres foram realizados na mesma instituição onde decorreu o primeiro momento de estágio acima descrito.

Calendarização e cronograma

No âmbito deste mestrado, o estágio profissional compreendeu quatro momentos, distribuídos pelos quatro semestres letivos, abrangendo prática pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.º Semestre

O estágio do 1.º semestre teve início na valência de Educação Pré-Escolar, no grupo dos 5 anos, referente ao período de 14 de outubro a 18 de novembro de 2016. De seguida, de 22 de novembro a 16 de dezembro de 2016, passei para a faixa etária dos 4 anos. Acabei o estágio profissional do 1.º semestre no grupo dos 3 anos, que decorreu no período de 3 de janeiro a 10 de fevereiro de 2017.

Nas três faixas etárias referidas, para além de observar as atividades realizadas pelas educadoras cooperantes e colegas de estágio, também tive a oportunidade de dinamizar várias atividades para as crianças.

Ao longo deste período de estágio e após cada atividade observada pela educadora cooperante e pelas orientadoras da prática de ensino supervisionada (PES) realizou-se, no centro educativo, uma reunião de estágio com estes de forma a refletir sobre as atividades concretizadas com as crianças, referindo os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. No total, entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, realizaram-se cinco reuniões de estágio.

No início do 1.º semestre do presente mestrado (de 26 de setembro a 7 de outubro de 2016) realizei o primeiro Seminário de Contacto com a Realidade Educativa num Centro de Reabilitação, mais especificamente no Setor de Educação do Serviço de Reabilitação Pediátrica e Desenvolvimento, com crianças e jovens dos 3 aos 18 anos de idade. Entre a passagem do 1.º semestre para o 2.º semestre, na semana de 20 a 24 de fevereiro de 2017, efetuei outro Seminário de Contacto com a Realidade Educativa numa instituição privada, situada em Vila Nova de Gaia.

No quadro 1 apresento, de forma sucinta e organizada, as informações acima descritas.

Quadro 1 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (1.º semestre).

Semestre	Atividade	Data
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (1.ª e 2.ª semanas)	De 26 de setembro de 2016 a 7 de outubro de 2016
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar – grupo dos 5 anos	De 14 de outubro de 2016 a 18 de novembro de 2016
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar – grupo dos 4 anos	De 22 de novembro de 2016 a 16 de dezembro de 2016
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar – grupo dos 3 anos	De 3 de janeiro de 2017 a 10 de fevereiro de 2017
	Reuniões de estágio	5 reuniões de estágio entre outubro de 2016 e janeiro de 2017
	Orientação tutorial	2 horas por semana
	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (3.ª semana)	De 20 de fevereiro de 2017 a 24 de fevereiro de 2017

2.º Semestre

O segundo estágio do presente mestrado refere-se ao período de 7 de março a 7 de julho de 2017, tendo sido realizado na valência de Educação Pré-Escolar: grupo dos 3 anos, seguido do grupo dos 4 anos e terminando no grupo dos 5 anos.

À semelhança do semestre prévio, observei atividades dinamizadas pelas educadoras cooperantes e, em dias previamente combinados com as educadoras, realizei atividades com as crianças.

Tal como no estágio anterior, após cada atividade efetuada na presença da educadora cooperante e das orientadoras da prática de ensino supervisionada, realizou-se uma reunião para a reflexão das mesmas. Com esta finalidade, de março a julho de 2017 presenciei cinco reuniões.

No quadro 2 encontram-se organizadas as informações previamente descritas.

Quadro 2 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (2.º semestre).

Semestre	Atividade	Data
2.º	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar – grupo dos 3 anos	De 7 de março de 2017 a 4 de abril de 2017
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar – grupo dos 4 anos	De 21 de abril de 2017 a 26 de maio de 2017
	Estágio na valência de Educação Pré-Escolar – grupo dos 5 anos	De 30 de maio de 2017 a 7 de julho de 2017
	Reuniões de estágio	5 reuniões de estágio entre março e junho de 2017
	Orientação tutorial	2 horas por semana

3.º Semestre

O terceiro semestre iniciou-se com três semanas de Contacto com a Realidade Educativa realizadas numa instituição privada, em Rio de Mouro.

Posteriormente, o estágio do 3.º semestre realizou-se em dois níveis de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: de 13 de outubro a 1 de dezembro de 2017, numa turma do 4.º ano, e de 4 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018, numa turma do 2.º ano. Em cada faixa etária observei aulas lecionadas pelas professoras cooperantes e pelas colegas de estágio.

Em ambos os níveis de ensino dinamizei diversas aulas que foram avaliadas pelas professoras cooperantes e pelas orientadoras da prática de ensino supervisionada. Após cada aula, para discutir os aspetos positivos e o que se deve melhorar, realizou-se uma reunião com os professores e as estagiárias, tendo-se realizado um total de quatro reuniões de estágio.

A par destas, as alunas do mestrado também estiveram presentes em diversas reuniões e seminários referentes ao projeto “EDUMAR – EDUcar para o MAR” (SAICT-POL/23480/2016) – projeto cuja instituição proponente é a Associação de Jardins-Escolas João de Deus. Este tem como público-alvo crianças do 4.º e 5.º anos de escolaridade de diversas escolas e visa consciencializá-las para a preservação e sustentabilidade do mar e dos seus recursos através da ciência cidadã. O projeto começou a ser colocado em prática na 5.ª semana de Contacto com a Realidade Educativa; no decorrer desta, acompanhei uma turma do 4.º ano de uma escola situada em Lisboa na ida ao Museu Nacional da

História Nacional e da Ciência e dinamizei uma atividade experimental relacionada com o tema do projeto.

No quadro 3 estão evidenciadas as informações descritas.

Quadro 3 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (3.º semestre).

Semestre	Atividade	Data
3.º	Semana de Contacto com a Realidade Educativa (4.ª semana)	De 18 de setembro de 2017 a 6 de outubro de 2017
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano	De 13 de outubro de 2017 a 1 de dezembro de 2017
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano	De 4 de dezembro de 2017 a 9 de fevereiro de 2018
	Reuniões de estágio	4 reuniões de estágio entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018
	Orientação tutorial	2 horas por semana
	Semana de Contacto com a Realidade Educativa (5.ª semana)	26 de fevereiro de 2018 a 2 de março de 2018

4.º Semestre

O quarto e último semestre teve início no dia 5 de março de 2018 e terminou a 6 de julho de 2018. Neste período, de 5 de março a 4 de maio, comecei por estagiar no 3.º ano de escolaridade e, de 7 de maio a 6 de julho, estagiei no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como nos restantes semestres, observei variadas aulas dinamizadas pelas professoras cooperantes destes dois níveis de escolaridade.

Como é habitual, depois de cada aula lecionada por mim, realizou-se uma reunião com as mestradas, com as professoras cooperantes e com as orientadoras da prática de ensino supervisionada. A Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional ocorreu no dia 22 de junho, numa turma do 4.º ano, e após a sua realização também houve uma reunião. Totalizam-se assim cinco reuniões de estágio.

A realização deste Relatório de Estágio Profissional decorreu desde o dia 19 de janeiro de 2017 (1.º semestre) até ao dia 8 de julho de 2018 (4.º semestre).

No quadro 4 apresento, de forma sucinta, as informações acima descritas.

Quadro 4 – Cronograma com a calendarização do estágio profissional (4.º semestre).

Semestres	Atividade	Data
4.º	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano	De 5 de março de 2018 a 4 de maio de 2018
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano	De 7 de maio de 2018 a 6 de julho de 2018
	Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional – 4.º ano	22 de junho de 2018
	Reuniões de estágio	5 reuniões de estágio entre maio e julho de 2018
	Orientação tutorial	2 horas por semana
1.º, 2.º, 3.º e 4.º	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	De 19 de janeiro de 2017 a 8 de julho de 2018

CAPÍTULO 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

No presente capítulo, tal como o nome indica, apresento dez relatos de estágio de atividades observadas, assim como de atividades realizadas por mim durante o mestrado. Cada uma das narrativas será posteriormente fundamentada e sustentada por um enquadramento teórico.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1. Relato de estágio 1

No dia 22 de novembro de 2016, após a leitura de uma história que uma criança trouxe de casa, a educadora titular do grupo dos 4 anos pediu para as crianças se sentarem nos seus respectivos lugares e colocou em cima das mesas um saco com um Tangram para cada criança.

Após estarem todos sentados e com um saco à frente, a educadora questionou a uma das crianças o nome do material, tendo esta respondido corretamente, dizendo que era o Tangram. A educadora referiu que o material tinha uma lenda e pediu às crianças para lhe lembrarem. De modo a ajudar as crianças a executarem esta atividade, a educadora colocou no quadro de giz várias imagens, tal como se podem observar na figura 1, e foi fazendo perguntas de modo a conduzir o pensamento das crianças à resposta correta. Ainda relacionado com a lenda, a educadora questionou em quantas partes se dividiu o espelho da princesa, as crianças disseram que tinha sido em sete partes diferentes e a educadora referiu que como o grupo dos 4 anos já era muito crescido já conseguiam montar o espelho que se tinha partido sozinhos. Assim, pediu que retirassem as peças do saco e que fizessem a construção do quadrado do Tangram.



Figura 1 – Imagens relativas à lenda do Tangram.

Enquanto o grupo fazia a construção a educadora circulou pela sala para ajudar as crianças que estavam com dificuldades. Após a maior parte das crianças ter conseguido fazer o quadrado a educadora dirigiu-se ao quadro onde colocou, passo a passo, peças

grandes do Tangram, de modo a ajudar quem ainda não tinha acabado de fazer a construção.

De seguida, a educadora desafiou o grupo a descobrir como é que podiam, através do quadrado, fazer dois triângulos iguais. Algumas crianças conseguiram fazer esta descoberta e, para aqueles que até ao momento não tinham conseguido, a educadora explicou, usando o seu Tangram, como o poderiam fazer. Por fim, a educadora deixou as crianças manipularem livremente o material, pedindo para tentarem descobrir outras construções.

No segundo momento da manhã, o grupo recebeu na sala a mãe de uma das crianças para a realização de uma atividade diferente do habitual: os dois apresentaram o animal favorito desta criança – a chita.

Fundamentação teórica

Neste dia, a educadora titular trabalhou o Domínio da Matemática, usando o material estruturado Tangram. Este material é constituído por sete peças (figuras geométricas), sendo elas um quadrado, um paralelogramo, um triângulo médio, dois triângulos pequenos e dois triângulos grandes geometricamente iguais (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010).

O valor educativo deste material, de acordo com Caldeira (2009), “reside no exercício da concentração e no estímulo à investigação e à criação” (p. 398). Permite também, segundo a mesma autora (2009), atividades “que envolvem a manipulação de figuras geométricas, fazendo inúmeras composições, transformações e rotações das peças, permitindo ‘ver partes’ num ‘todo’ complexo” (p. 398).

O uso do Tangram é relevante pois, Mendes e Delgado (2008) afirmam que:

é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, (...) são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade. (p. 10)

Durante a atividade, a educadora utilizou o material de forma a torná-lo num desafio para as crianças e levá-las à descoberta de algo novo. Assim, Santos (como citado em Caldeira, 2009) defende que este “possui um aspeto lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio” (p. 391). Lopes et al. (1999) acrescentam que os desafios são

proporcionados “a partir da dissecação de uma figura geométrica segundo determinadas condições, permitindo depois a obtenção de novas figuras através de recombinações das peças obtidas” (p. 88). Neste caso, as crianças apenas tinham que separar as peças que na sua face representavam os triângulos grandes das restantes, dividindo o quadrado grande (espelho) ao meio. Apesar de parecer uma tarefa simples, algumas crianças tiveram dificuldade em fazê-lo uma vez que a sua visualização espacial ainda não se encontra desenvolvida. A visualização espacial, na opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “é um processo que envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos a 2 ou 3 dimensões” (p. 80).

No fim da atividade, a educadora permitiu que as crianças manipulassem livremente o material para que pudessem descobrir outras construções, desenvolvendo assim a criatividade e a linguagem. A par deste desenvolvimento, Caldeira (2009) enuncia ainda de forma sucinta as capacidades e destrezas que o Tangram permite explorar, entre elas: “desenvolver a concentração; estimular a curiosidade contribuindo para a perseverança; capacidade em transformar; percepção espacial; desenvolver o sentido de comparação; noção de área; relacionar área/perímetro; desenvolver a escrita” (p. 399).

O segundo momento da manhã foi também muito interessante pois tive a oportunidade de observar uma atividade dirigida por um familiar de uma das crianças. Ao longo dos estágios realizados durante a minha formação inicial pude constatar que estas atividades não costumam acontecer com frequência. No entanto, um estudo realizado por Pereira (2010) indica que os “pais consideram ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem” (p. 69) e ainda que estes “sentem que é uma obrigação natural estarem informados e participarem nas actividades que a escola promove” (p. 69). Deste modo, a mesma autora (2010) acredita que os docentes “têm um papel primordial para a promoção da participação dos pais na escola quer pela forma como comunicam quer pela relação que estabelecem” (p. 70). Assim, considero que estes momentos de partilha são fundamentais, não só porque proporcionam novas aprendizagens às crianças, mas também porque são uma “ponte” para aproximar a família da escola.

1.2.2. Relato de estágio 2

As atividades do grupo dos 3 anos, no dia 10 de janeiro de 2017, iniciaram-se, como é frequente, com a leitura de uma história (*Quem comeu a minha papa?* – livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, para crianças de 2 a 3 anos).

Antes de começar a ler a história, a educadora perguntou qual o animal que se encontrava desenhado na capa do livro (figura 2) e relacionou-o a um tema da Área do Conhecimento do Mundo: a classe dos mamíferos. No decorrer da leitura, a educadora dialogou com as crianças acerca da alimentação dos ursos, a sua cor, onde vivem, e interligou sempre a história com outros temas que iam surgindo: os insetos, os animais selvagens e os cinco sentidos.



Figura 2 – Capa do livro *Quem comeu a minha papa?* de M. Christina Butler.

Após a leitura do livro, a educadora pediu às crianças para estas se sentarem nos seus lugares e entregou-lhes uma proposta de atividade relacionada com o momento anterior: tinham que fazer o grafismo do tronco e da copa da árvore à qual se encontrava encostado o urso.

Fundamentação teórica

A leitura de uma história é algo que a educadora faz habitualmente de manhã, tornando-se assim uma atividade esperada por todas as crianças. A rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer de seguida e que a tranquiliza (Cordeiro, 2010); assim, com a implementação de uma rotina, as crianças sentem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade (Post & Hohmann, 2003). Relativamente à leitura de histórias, Mata (2008) defende que esta atividade é de extrema relevância porque promove não só:

o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas. (p. 72)

No decorrer da atividade acima descrita, a educadora interligou várias áreas e domínios, fazendo assim interdisciplinaridade entre os mesmos. Maingain e Dufour (2008) consideram que a interdisciplinaridade implica “uma verdadeira interacção entre duas ou mais disciplinas” (p. 69) e “permite uma integração de competências e de saberes

disciplinares” (p. 140). Assim, a educadora, ao interligar diversos conhecimentos e saberes, permite que a atividade não se torne estanque e restrita a um só tema. Pode assim concluir-se que as diversas áreas de conteúdo devem, tanto quanto possível, estar relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade.

A atividade terminou com a realização de um grafismo. Tal como afirma Gonçalves (1991), os grafismos “são um excelente exercício para desenvolver a psicomotricidade, antes da aprendizagem da escrita convencional das palavras e dos números” (p. 48). Deste modo, é fundamental que as crianças, desde cedo, façam atividades em que possam trabalhar a sua motricidade fina. Esta competência é deveras importante pois, de acordo com Serrano e Luque (2015), a motricidade fina também é “essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente: vestir-se, abotoar botões e atar atacadores, abrir a lancheira, lavar os dentes, e todas as tarefas que se realizam com lápis e canetas” (p. 20).

Assim, considero que a execução desta atividade é muito importante pois os grafismos auxiliam no desenvolvimento dos movimentos da mão e do braço que, por sua vez, ajudam na realização de tarefas do quotidiano.

1.2.3. Relato de estágio 3

No dia 31 de janeiro de 2017 assisti a uma atividade realizada pela educadora titular do grupo dos 3 anos. Por nunca ter visto tal atividade ser realizada durante os estágios, escolhi relatá-la.

A educadora começou por pedir às crianças que se sentassem em semicírculo no tapete e explicou que naquele dia ia ler uma história diferente: era uma história que não tinha bonecos, que apenas possuía letras, palavras e frases. A docente leu a história intitulada *O livro sem bonecos*, adaptada do livro com o mesmo nome de B. J. Novak; no decorrer da leitura, ia captando a atenção das crianças fazendo questões e pedindo para que estas repetissem os sons que iam aparecendo na mesma. Quando acabou, pediu às crianças que a ajudassem a relembrar quais os animais que tinham aparecido na história e explicou que, de seguida, se iam dirigir para as mesas, para “escrever” e fazer um desenho daquilo que tinha acontecido na história.

A educadora entregou uma folha pautada e uma caneta a cada criança, e, antes de iniciarem a atividade, recordou que tinham que escrever em cima da linha e que quando chegavam à linha encarnada (margem da folha) tinham que começar a escrever na linha de baixo junto da outra margem encarnada. Posteriormente, a educadora distribuiu, por todas as mesas, copos com lápis de cor para finalizarem a atividade.

Fundamentação teórica

Normalmente, as crianças estão habituadas a ouvir e a ver as histórias contadas pelos educadores repletas de bonecos e de cores vivas, que lhes chamam à atenção. Bettelheim (2013) contrapõe esta ideia dizendo que “os livros ilustrados, hoje tão preferidos por adultos e crianças, não são o melhor serviço que se pode prestar à criança” (p. 93); o mesmo autor (2013) explica ainda que:

[...] as gravuras desviam o processo de aprendizagem em vez de o fomentarem, porque as ilustrações afastam a imaginação da criança daquilo que, por si próprias, e sem ajuda, elas sentiriam pela história. A história ilustrada perde muito do conteúdo pessoal que poderia trazer à criança que lhe aplicasse somente as suas próprias associações visuais em vez das de quem as desenhou. (p. 94)

Também Patte (como citado em Veloso, 2001) defende que, num mundo dominado pelas imagens, “é bom e até mesmo essencial dar às palavras e somente às palavras um lugar de eleição” (p. 23). Deste modo, através de livros como estes lidos pela educadora, estamos a fazer com que as crianças usem a sua imaginação para construir as ilustrações da história ouvida.

Após a leitura da história, a educadora questionou as crianças relativamente aos animais que tinham aparecido nesta. Ao fazer isto, estamos a desenvolver a linguagem, a memória, a estruturação do pensamento e a fomentar a concentração da criança. Silva et al. (2016) referem que “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p. 60). Assim, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem. Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem. (p. 37)

Relativamente à atividade realizada nas mesas, mesmo sendo uma tarefa de “escrita” efetuada por crianças de 3 anos de idade, pouco comum para crianças desta faixa etária, foi perceptível o entusiasmo e gosto que estas tiveram quando estavam a escrever. Silva et al. (2016) consideram que:

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita (...) são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. (p. 71)

As mesmas autoras (2016) defendem ainda que o papel do educador é fundamental, uma vez que este, ao criar um ambiente promotor do envolvimento com a leitura e a escrita, leva ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas na criança relativas a estas aprendizagens.

Quando as crianças estavam a escrever na folha reparei que algumas faziam linhas retas repetitivas para cima e para baixo, ocupando várias linhas, mas que outras já faziam linhas curvas assemelhando-se ao grafismo das letras, ocupando apenas uma linha e sem ultrapassar as margens da folha. Tal evolução é explicada por Sousa (2003), que afirma que ao longo do tempo e:

em função da quantidade e diversidade das explorações de desenho que for fazendo, os seus movimentos começam a ser menos rígidos, mais fluídos e precisos, conseguindo fazer com que a mão efectue com cada vez maior precisão o que a mente ordena e a vista coordena. (p. 196)

Assim, esta atividade é fundamental pois ajuda as crianças a desenvolverem a sua motricidade fina – capacidade bastante importante para a iniciação à escrita dos números e letras.

1.2.4. Relato de estágio 4

A atividade que de seguida vou descrever foi orientada por mim, no dia 2 de maio de 2017, a um grupo de 4 anos. Neste dia planeei uma atividade relativa ao Conhecimento do Mundo sobre os mamíferos – mais especificamente o leão.

Após a hora de almoço e recreio, e tendo organizado a sala previamente com o projetor e tela e colocado as cadeiras em semicírculo, solicitei às crianças que se sentassem nestas.

Nesta atividade, utilizando o computador, projetor e colunas, as crianças puderam observar diversas imagens e pequenos vídeos acerca do leão e até ouvir o seu rugido (figura 3). Fomos dialogando sobre diversas características do leão, tais como: animal mamífero, carnívoro, selvagem, as diferenças entre as leoas e os leões, onde vivem, entre outras. Apelei às suas vivências, perguntando se já tinham visto um leão e onde, introduzi vocabulário novo e ainda referi o porquê deste animal ser um ótimo caçador, apelando assim aos sentidos da audição, olfato e visão. Concluí esta atividade cantando uma música sobre o leão.



Figura 3 – Recursos e organização do espaço.

Fundamentação teórica

Para realizar esta atividade decidi alterar o espaço da sala colocando as cadeiras viradas para a tela, de modo a que todas as crianças conseguissem ver as imagens projetadas. Deste modo, tal como afirmam Silva et al. (2016) “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p. 26). Também Oliveira-Formosinho (1998) refere que:

a sala de aula não tem um modelo único, assim como não tem uma organização totalmente estabelecida desde o início até o final do ano letivo. É o desenvolvimento do (...) quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização. (p. 156)

Ao colocar a disposição das cadeiras em semicírculo, as crianças têm um maior contacto visual e corporal, implicando assim um maior número de interações (Ferreira & Santos, 1994). Assim, penso que esta organização do espaço foi positiva pois levou a uma maior participação das crianças na atividade pretendida.

Para a projeção de imagens e vídeos referentes à Área do Conhecimento do Mundo recorri à utilização do computador e do projetor. O interesse, a curiosidade natural da criança e o desejo de saber mais são, de acordo com Silva et al. (2016), promovidos

“através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (p. 85). Assim, na opinião de Silveira-Botelho (2009), a utilização das novas tecnologias permitem “aos educadores e às crianças oportunidades únicas de acesso, a pessoas, imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo, que podem seguramente constituir-se como poderosos recursos educacionais” (p. 118).

Deste modo, no meu entender, a diferente disposição da sala e a utilização das novas tecnologias permitiram que a atividade se tornasse mais rica a nível visual, possibilitando a participação das crianças, conversando sobre aquilo que já conheciam e o que estavam a visualizar. Também a seleção de conteúdos, imagens e vídeos apelativos a apresentar é bastante importante para a dinamização das atividades.

1.2.5. Relato de estágio 5

Na manhã do dia 5 de maio de 2017, as crianças da Educação Pré-Escolar dirigiram-se ao Teatro da Trindade, em Lisboa, para verem uma peça de teatro intitulada: “A Fada Juju e a Festa dos Sentidos”. Os grupos foram acompanhados pelas suas respetivas educadoras e estagiárias.

A peça remete-nos para a inclusão e igualdade de pessoas com deficiência e a história centra-se em quatro amigos, sendo que um deles anda em cadeira de rodas, outro é cego e outro é surdo. A peça tinha a particularidade de ter um tradutor no palco a fazer a tradução das falas das personagens para Língua Gestual.

Ao longo da história, através de diálogos e músicas, foram ensinadas às crianças algumas palavras em Língua Gestual (como por exemplo: as sete cores do arco-íris, alguns animais, as letras do alfabeto e até a frase “Eu gosto muito de ti.”, ...). As crianças mostraram-se bastante recetivas a esta nova língua, cantando e acompanhando os gestos que as personagens realizavam.

Fundamentação teórica

As visitas de estudo, de acordo com Almeida (1998), são “entendidas como qualquer deslocação efectuada pelos alunos fora do recinto escolar com objectivos educacionais” (p. 25) sendo que “podem revelar-se uma importante actividade,

facilitadora da compreensão dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas dos alunos” (p. 25).

O mesmo autor (1998) realça ainda o aspeto fulcral desta visita de estudo, referindo que estas podem “contribuir para criar o sentido de responsabilidade, criar o sentido de solidariedade, (...) proporcionar um enriquecimento cultural, criar a necessidade de contactos com o mundo fora da escola” (p. 56).

Assim, tal como foi o caso desta visita ao teatro, onde as crianças tiveram acesso – algumas pela primeira vez – à Língua Gestual Portuguesa, foram proporcionadas às crianças experiências de aprendizagens significativas. Na perspetiva de Sim-Sim (2005) estas aprendizagens têm “lugar em contextos sociais diversificados, formais e não formais” (p. 5).

Contudo, para que a visita de estudo seja o mais proveitosa possível para as crianças, os docentes devem dar-lhes informações acerca do que irão observar pois, tal como Faria et al. (2015) clarificam, “quando lhes é fornecido algum tipo de orientação, os alunos mostram-se melhor equipados para serem estimulados e para poderem lidar com a novidade associada ao novo contexto” (p. 28).

Deste modo, as visitas de estudo são bastante importantes pois permitem às crianças ver e conhecer outras realidades, adquirindo assim novos conhecimentos e, acima de tudo, potenciar a aquisição de valores e atitudes que são bastante importantes para a vivência em sociedade.

1.2.6. Relato de estágio 6

A atividade do dia 30 de junho de 2017 foi orientada por mim no grupo dos 5 anos.

Antes de iniciar a atividade solicitei a algumas crianças que entregassem a cada colega uma caixa de Calculadores Multibásicos e um saco com letras móveis, previamente selecionadas. Durante a atividade propus duas situações problemáticas para as crianças resolverem recorrendo a duas operações aritméticas: adição (ex.: “O carteiro Joaquim colocou 11 cartas nas caixas de correio de um prédio e, no prédio seguinte, colocou 9. Quantas cartas entregou o carteiro Joaquim ao todo?”) e subtração (ex.: “O carteiro tinha 34 cartas no seu saco mas apenas entregou 22. Quantas cartas lhe faltam

entregar?”). Depois de terem conseguido encontrar a resposta à situação problemática foi-lhes pedido para “escreverem” esse mesmo número utilizando as letras móveis (figura 4).

Deste modo planeei uma atividade interdisciplinar, estando presente o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita. Durante a mesma realizei um dispositivo de avaliação que será posteriormente apresentado no capítulo 3.



Figura 4 – Atividade realizada com o grupo dos 5 anos.

Fundamentação teórica

Para esta atividade do Domínio da Matemática recorri ao material estruturado Calculadores Multibásicos. A utilização de materiais matemáticos é bastante importante para as crianças pois estas aprendem conceitos matemáticos de uma forma lúdica e concreta, através da manipulação dos mesmos. Como referem Damas et al. (2010), os materiais manipuláveis estruturados são “facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas: envolvem os alunos, activamente, na aprendizagem; auxiliam o trabalho do professor; beneficiam o ritmo particular da aprendizagem; aumentam a motivação” (p. 6).

Durante a atividade propus duas situações problemáticas: uma que envolvia adição e outra a subtração. De acordo com Nabais (s. d.), os calculadores multibásicos são “um material polivalente para a descoberta da matemática (...) ideal para a introdução da criança na numeração (diferentes bases), bem como no algoritmo das operações aritméticas” (p. 61). Também Caldeira (2009) defende que este material permite “aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas” (p. 208).

A mesma autora (2009) apresenta o interesse pedagógico deste material: “compreensão do sistema decimal; valores de posição (classes e ordens); leitura de números inteiros; introdução da base decimal (e actividades com outras bases); operações aritméticas (e provas); situações problemáticas” (p. 188).

Depois de descobrirem a resposta da situação problemática solicitei às crianças que “escrevessem”, utilizando letras móveis, o número representado na placa do resultado.

Nesta instituição, as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita no grupo dos 5 anos através do Método de Leitura João de Deus, tendo como base a Cartilha Maternal. Ruivo (2009) salienta que a Cartilha é “um suporte físico visível e em tamanho grande” do método (p. 119) e acrescenta ainda que “uma coisa não existe sem a outra” (p. 118).

A Cartilha Maternal possui 25 lições, sendo que em cada uma delas as crianças aprendem uma nova letra, som ou regra. Esta aprendizagem é realizada, diariamente, em grupos de três ou quatro crianças e, tal como afirma Ruivo (2009), “em diálogo vivo com a educadora aprendem a nova lição” (p. 119). Deste modo, de acordo com Deus (1997), através deste método lúdico, a “descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação” (p. 10).

Para Ruivo (2009), o Método de Leitura João de Deus é pertinente pois “constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições” (p. 100). Finalmente, como a mesma autora (2009) informa, nestes pequenos grupos que se dirigem à Cartilha Maternal, “as crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta” (p. 145). Por este motivo, escolhi duas palavras que continham letras/lições já aprendidas por todas as crianças do grupo: “doze” e “vinte”.

1.2.7. Relato de estágio 7

No décimo terceiro dia do mês de outubro, depois da hora de almoço, a professora do 4.º ano realizou uma atividade experimental com a sua turma, intitulada “Explosão de cores”.

A docente pediu para os alunos se sentarem consoante os grupos de experiências, previamente definidos pelos próprios e solicitou ao chefe de material de cada grupo que distribuisse os protocolos pelos colegas. Assim, a professora recorreu ao trabalho prático,

realizando uma atividade experimental. O protocolo que elaborou continha: objetivo, material necessário, procedimento, observações e conclusões.

As crianças leram em voz alta qual o material necessário e o procedimento e, depois, ouvindo atentamente as indicações da professora, que delegou tarefas a todos os membros do grupo, realizaram a atividade experimental (figura 5). No fim, depois de dar algum tempo para os elementos dos grupos comentarem e discutirem entre si os resultados observados, a docente fez questões relativamente aos mesmos e os alunos preencheram as observações e as conclusões nos seus protocolos.



Figura 5 – Resultados da atividade experimental: “Explosão de cores”.

Como é habitual, as crianças demonstraram bastante entusiasmo durante a realização da atividade experimental.

Fundamentação teórica

Para a realização desta atividade experimental a professora recorreu ao trabalho de grupo.

O trabalho experimental, que tal como Leite (2001) afirma “inclui actividades que envolvem controlo e manipulação de variáveis” (p. 80), é um dos três tipos de trabalho prático. Santos (2002) define trabalho prático com sendo todo o “trabalho realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamento, para observar fenómenos” (p. 38); assim, nesta metodologia, as crianças estão ativamente envolvidas na realização de uma tarefa. Algumas das vantagens desta estratégia de ensino são: a compreensão de conceitos científicos, o aumento da motivação dos alunos, o contacto com a metodologia científica, o incentivo à observação e descrição, entre muitos outros (Martins et al., 2007).

No que diz respeito aos grupos, cada um era constituído por quatro elementos escolhidos pelas próprias crianças. Os grupos para serem coesos e funcionais, não devem possuir mais que cinco elementos e estes podem ser seleccionados de maneiras distintas: pela professora ou pelos próprios (Pato, 1995). Antes de preencherem as observações e as conclusões no protocolo, a docente deu alguns minutos para os alunos falarem entre si; segundo Pato (1995), tal ação é essencial pois “cada grupo deve ter o tempo de que necessita para pensar, debater e agir sem atropelos ou frustrações” (p. 22).

Assim, Matos e Serrazina (1996) consideram que o trabalho de grupo ajuda “a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos” (p. 149). Também Pato (1995) reflete sobre a importância do trabalho de grupo, dizendo que:

é necessário que cada aluno ouça atentamente o que é dito pelos colegas, (...) argumentando quando não está de acordo. Quando expõe uma ideia ao grupo, o aluno deve procurar ser entendido por todos, o que lhe exige esforço de clareza na linguagem, (...) paciência e perseverança. (p. 49)

Relativamente ao protocolo experimental, considero que seria relevante a professora implementar a identificação e o registo das ideias prévias no início da atividade, uma vez que é através destas que o professor tem conhecimento das concepções alternativas das crianças.

As concepções alternativas (CA) são as ideias prévias que os alunos possuem sobre determinado tema, tendo-as adquirido ao longo da sua vida (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Quando estas não estão corretas cabe ao professor criar uma mudança de conceitos/ideias na criança. Assim, segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2002), é através do registo das ideias prévias e da execução da experiência que o professor leva as crianças “a compreender melhor como as suas ideias apresentam algo de cientificamente incorreto ao tornarem mais claro a contradição entre as suas expectativas (baseadas nas suas CA) e as observações por eles efectuadas” (pp. 160-161).

Desta forma, através do confronto das ideias prévias e dos resultados, a criança entenderá melhor a razão de estar incorreta, promovendo assim uma mudança e consequente introdução de conceitos científicos.

1.2.8. Relato de estágio 8

No dia 22 de janeiro de 2018, a professora titular de turma do 2.º ano do Ensino Básico iniciou a manhã pedindo aos alunos que abrissem o manual de Português pois iriam fazer avaliação de leitura utilizando um texto do mesmo. O objetivo desta avaliação foi transmitido aos alunos e consistia em ler o máximo de palavras que conseguissem num minuto.

A professora começou por ler o texto “O sonho de Mariana” em voz alta e, de seguida, deu alguns minutos para as crianças realizarem a leitura silenciosa do mesmo. Só depois destas duas etapas é que pediu, um a um, que lessem o texto em voz alta; a leitura do mesmo foi sempre realizada a partir do primeiro parágrafo.

A média aritmética de palavras lidas por minuto, gentilmente cedida pela docente, foi de 88,16.

Fundamentação teórica

O texto utilizado nesta aula encontrava-se no manual escolar de Português dos alunos. Gomes et al. (1991) consideram que a “utilização do manual não pode ser isolada das outras actividades propostas aos alunos” (p. 20). Sanches (2001) realça ainda que “o manual é um bom recurso, mas não é o único a ser utilizado, não será de seguir à risca o que é proposto” (p. 26). Também Lima (2005) é da opinião de que o professor deve ser “capaz de escapar ao manual entendido como livro de instruções, fazendo dele tao só um guião e se torne mais ágil a fomentar e dinamizar a transversalidade do ensino da língua materna” (p. 13). Pelo que me foi possível observar, a docente apenas utiliza este recurso para a leitura e interpretação de textos, o que revela uma multiplicidade de estratégias para lecionar os restantes conteúdos.

É de salientar que a avaliação realizada pela professora neste dia se encontra como um descritor a cumprir nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico: Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) indicam que as crianças que frequentam o 2.º ano de escolaridade devem ser capazes de, no fim do ano letivo, “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto” (p. 49).

Antes de iniciar a avaliação a docente leu o texto em voz alta. A leitura modelo por parte do professor é essencial pois ajuda as crianças a perceberem, não só o conteúdo do texto, mas também a sonoridade deste. Tal como Cadório (2001) afirma, esta leitura “é um meio de os alunos captarem o ritmo, entoação e emoção de quem lê” (p. 51). Veloso (2001) acrescenta que “ler em voz alta, com uma óbvia preparação prévia, mostra às crianças a musicalidade da palavra e a sua riqueza semântica” (p. 24).

Também é de referir a importância da leitura silenciosa realizada pelos alunos. Gomes et al. (1991) referem que esta tem diversas vantagens e possibilita:

- a) maior rapidez de leitura, embora sempre de acordo com o ritmo pessoal de cada criança;
- b) recuos e avanços no texto, conforme o grau de apreensão;
- c) o desenvolvimento da compreensão;
- d) a revisão do que já foi lido, para posterior esclarecimento de dúvidas;
- e) a preparação para a leitura oral expressiva;

f) a visualização da forma escrita, o que contribui para o aperfeiçoamento ortográfico. (p. 134)

Apesar de a professora ter realizado a leitura modelo do texto e os alunos a leitura silenciosa, a média de palavras lidas por minuto (aproximadamente 88,16 palavras) não correspondeu às expectativas. Na perspectiva de Lepecki (s. d.) “ler é difícil e exige, por parte do aluno – e desde o início – disciplina, vontade e persistência” (p. 24). Assim, para colmatar esta dificuldade penso que deveriam ser feitos mais exercícios deste género, tendo também em atenção a leitura modelo e a leitura silenciosa, uma vez que ajuda as crianças, não só na compreensão do texto, como na entoação, rapidez e expressividade do mesmo. A par dos exercícios considero imprescindível que o professor transmita o gosto pela leitura para, tal como já foi referido, despertar nas crianças a vontade de ler. Neste sentido, Cadório (2001) destaca que “lendo sempre por vontade e por gosto, o aluno vê também melhoradas algumas capacidades relativas à leitura, como é o caso da fluência, velocidade, compreensão e crítica” (p. 38).

Uma vez que a execução desta avaliação ajuda a monitorizar a fluência de leitura dos alunos, nos seguintes anos de escolaridade, o número mínimo de palavras que o aluno deverá conseguir ler por minuto, no final de cada ano letivo, vai aumentando.

1.2.9. Relato de estágio 9

Na manhã do dia 9 de março de 2018, após ter pedido ajuda a duas crianças para distribuírem o 5.º Dom de Froebel pelos colegas, a professora do 3.º ano mostrou uma imagem, no *powerpoint*, e referiu que naquela imagem estava a sua sala e que, tal como se podia observar, continha uma cadeira, plantas e um móvel. De seguida perguntou aos alunos o que faltava na sala e estes responderam que faltavam: televisão, sofá, almofadas, cobertores, tapete, candeeiro e uma mesa; assim, as crianças descobriram qual a construção que iriam realizar naquele dia: o sofá.

Como apoio, a docente tinha uma apresentação em *powerpoint* que mostrava as várias fases da construção e, à medida que a iam fazendo, a professora colocava diversas questões sobre frações, pedindo para os alunos dizerem quatro indicações de soma, subtração, multiplicação e de divisão para que o resultado fosse 10 e ainda para criarem, oralmente, situações problemáticas para algumas das indicações.

Durante a aula a professora perguntou se a minha colega de estágio e eu queríamos participar na aula: a minha colega continuou com a construção do “sofá” e fez perguntas

às crianças sobre frações e eu, após a conclusão da construção, elaborei uma situação problemática com três passos e que envolvia três operações diferentes (multiplicação, adição e subtração), recorrendo ao cálculo mental. Pedi a alguns alunos que explicassem o seu raciocínio e pude perceber que houve dois diferentes para chegarem ao mesmo resultado. De seguida, a docente retomou a aula e fez também duas situações problemáticas, abordando áreas e perímetros.

Para finalizar, a docente propôs que as crianças criassem uma nova construção e um enunciado com uma situação problemática relacionado com a mesma; atividade que foi registada numa folha. As crianças empenharam-se e desenvolveram construções bastante criativas: carros, patins, escorpiões, piscinas, barcos, lagartos, etc. (figura 6).

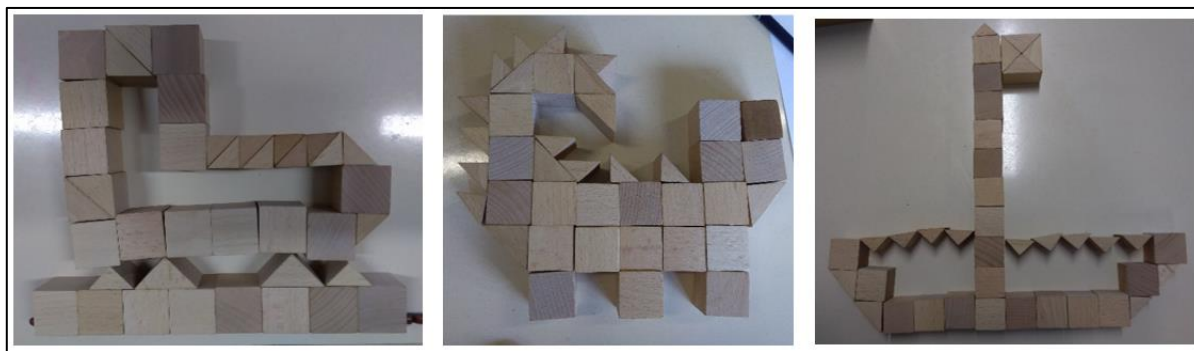


Figura 6 – Construções inventadas pelos alunos com o 5.º Dom de Froebel.

Fundamentação teórica

Neste dia, a professora lecionou a aula de Matemática com um material estruturado – o 5.º Dom de Froebel – e, a partir do mesmo, realizou exercícios sobre frações e situações problemáticas.

Caldeira (2009) refere que este material desenvolve diversas capacidades e destrezas e apresenta o interesse pedagógico do mesmo: “equilíbrio; lateralidade; noção espacial; contagem; raciocínio lógico; cálculo mental; números racionais; situações problemáticas; construções; criatividade” (p. 302). A mesma autora (2009) realça que este material “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre números racionais” (p. 302).

No decorrer da aula, a professora perguntou se a minha colega de estágio e eu queríamos, à vez, dar continuidade à mesma; prontamente, respondemos que sim.

A situação problemática por mim proposta tinha como base um tema bastante próximo das crianças: uma festa de aniversário. Foi possível perceber que os alunos

ficaram interessados já que a melhor forma de desafiar o pensamento das crianças é através da resolução de problemas complexos e apelativos (Jensen, 2002). Optei por realizar a situação problemática recorrendo apenas ao cálculo mental das crianças pois a rapidez e fluidez de pensamento será fundamental durante a vida. Nesta linha de pensamento, Taton (como citado em Carvalho, 2011) explica que o desenvolvimento do cálculo mental é importante porque:

desenvolve nas crianças qualidades de ordem (pois permite a verificação das ordens de grandeza de alguns resultados e a rápida verificação de valores aproximados), de lógica, de reflexão e de memória contribuindo para a sua formação intelectual e fornecendo-lhes ferramentas para efectuarem cálculos simples sem recurso a ajuda escrita e, deste modo, preparando-as para o dia-a-dia. (p. 2)

Ponte e Serrazina (2000) acrescentam que “no dia-a-dia, a maioria dos cálculos que fazemos são mentais. Nem sempre se pode usar papel e lápis, nem é necessário.” (p. 156). Deste modo, os professores devem, desde cedo, realizar diversos exercícios de cálculo mental com os alunos para que estes desenvolvam as estruturas mentais fundamentais para o quotidiano da vida adulta.

Após a nossa breve participação na aula, e apesar de não ser uma aula avaliada, a professora deu-nos *feedback* relativamente aos aspetos positivos e aos aspetos que deveríamos ter mais atenção. É importante, durante a formação académica, termos o apoio da equipa da supervisão pedagógica. Neste sentido, na perspetiva de Alarcão e Tavares (2003):

Compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais. (p. 149)

Também Mosqueira e Almeida (2017) são da opinião de que a “reflexão potencia o desenvolvimento profissional, que tem como finalidade a compreensão e a aquisição de competências” (p. 34). Considero muito positivo a docente ter pedido a nossa participação na aula e ter dado *feedback* em relação à mesma, pois só praticando e ouvindo a voz da experiência conseguimos melhorar o nosso desempenho enquanto futuras profissionais.

A forma como a professora terminou a aula foi bastante apelativa: os alunos empenharam-se e deram asas à imaginação e à criatividade, fazendo novas construções com o 5.º Dom de Froebel. Dewey (2002), um pedagogo do início século XX, preconizou que a “tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína” (p. 30).

Assim, pela quantidade de conteúdos e capacidades que foram trabalhados durante esta aula, é possível concluir que este material manipulativo tem, de facto, diversas potencialidades e um grande interesse educativo.

1.2.10. Relato de estágio 10

No dia 15 de junho de 2018, na sequência de aulas programadas para o dia inteiro na turma do 1.º ano, dei uma aula de Português. Para esta aula, com duração de 1 hora, propus trabalhar os seguintes conteúdos do domínio da Iniciação à Educação Literária: a audição e leitura; a compreensão de texto.

Após distribuir uma folha (anexo 1) com o poema “Cavalinho, cavalinho”, de Matilde Rosa Araújo, pedi às crianças que lessem o título e que antecipassem os conteúdos do poema através deste. Alguns alunos disseram que o poema ia falar de um cavalo de verdade e outros de um brinquedo.

Depois, realizei a leitura modelo do poema e, posteriormente, fiz uma leitura participada, em que as crianças repetiam a palavra “cavalinho” uma ou duas vezes, consoante eu tocassem uma ou duas vezes numa campainha. Para que treinassem a leitura, pedi ainda a diversos alunos que lessem alguns versos do poema em voz alta.

Só depois de termos repetido a leitura do poema variadas vezes é que comecei a fazer perguntas de interpretação, nomeadamente quanto ao tema e de que tipo de cavalinho é que este poema falava (um cavalo de baloiçar). Algumas crianças quiseram intervir para dizer que, quando eram mais novos, tinham um cavalo de baloiço como o do poema. Contudo, como nem todas as crianças têm as mesmas vivências, mostrei um cavalinho de baloiço em miniatura (figura 7).



Figura 7 – Cavalinho de baloiçar em miniatura.

Outras questões que fiz referiram-se, por exemplo, às palavras que rimavam, aos sentimentos que o sujeito poético demonstrou por não conseguir utilizar, em adulto, o cavalinho de baloiço de que tanto gostava, se a criança da qual falava o poema era um rapaz ou uma rapariga, quem lhe tinha oferecido o cavalinho, etc.

Nesta aula, explorei também a quantidade de estrofes e versos que continha o poema.

Por fim, coloquei uma música deste poema, cantada por Fausto, presente no disco intitulado *Cantigas de Ida e Volta*, editado em 1975. Os alunos ouviram a música e depois, com o auxílio da folha entregue no início da aula, acompanharam-na, cantando-a também. As crianças gostaram de ouvir a música e até pediram para a cantar mais vezes.

Fundamentação teórica

Para esta aula de Português optei por explorar a interpretação de um texto de literatura infantil, nomeadamente o poema “Cavalinho, cavalinho” de Matilde Rosa Araújo, presente no livro *As Cançõeszinhas da Tila*.

Soriano (como citado em Bastos, 1999) define literatura infantil e juvenil como sendo “uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)” (p. 22). Infelizmente, não é frequente vermos os professores a utilizar textos de literatura infantil nas aulas que lecionam. No entanto, Fontes, Botelho e Sacramento (s. d.) destacam que a “literatura infantil alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afectividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade” (p. 33).

A escolha que fiz relativamente à autora prende-se com o facto de esta ter variados poemas relacionados com a infância. De acordo com Vasconcelos (2011), as composições poéticas presentes no livro *As Cançõeszinhas da Tila* “não só nos dão a escutar um sujeito da enunciação infantil, mas revelam também a peculiar atenção conferida, neste livro, à criança entregue à sua atividade lúdica” (p. 16). Também Ramos (2011a) indica que os poemas de Matilde Rosa Araújo “recriam um conjunto de vivências próximas das infantis, debruçando-se, com doçura, quase desvelo, sobre os brinquedos e os jogos” (p. 95).

O poema que optei por apresentar à turma é um dos poemas que os docentes podem escolher entre duas das obras de Matilde Rosa Araújo (*O Livro da Tila* e *As Cançõeszinhas da Tila*) que constam na listagem de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária, presente no Programa e Metas Curriculares de Português para o 1.º ano de escolaridade.

Escolhi realizar a interpretação de um poema, porque, como já foi referido, percebi que tal não acontecia com frequência. No entanto, é fundamental trabalhar este tipo de texto, pois a poesia é capaz de despertar a sensibilidade das crianças e de as motivar face ao texto literário (Reis & Adragão, 1992). Bastos (1999) acrescenta:

[...] a poesia em particular, e a literatura em geral, pode e deve constituir-se, para crianças e adolescentes, numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia. (p. 157)

Só depois de o poema ter sido lido diversas vezes – em voz alta, por mim e pelos alunos, e em leitura participada – é que procedi às perguntas de interpretação. Giasson (1993) defende que “a primeira leitura de um texto conduz, por vezes, apenas a uma compreensão superficial, enquanto que as releituras permitem uma compreensão mais aprofundada e mais estruturada” (pp. 71-72). Ainda nesta linha de pensamento, Jean (2000) considera que “a leitura em voz alta de um poema é uma preparação para a dicção memorizada” (p. 158).

A interpretação de texto é fulcral, pois, como informa Sousa (1993), “o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado; ao fazê-lo, aquele atribui o ‘seu’ significado, diz-se portanto no texto que lê” (p. 19). Assim, como explicita a autora supracitada (1993):

[...] ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz, apenas, de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais. É o que se verifica quando um aluno, interrogado sobre o texto, reproduz a informação textual sem ter, necessariamente, compreendido. (p. 61)

A meu ver, os alunos aderiram muito bem a este poema e entenderam a sua mensagem, uma vez que este tem como tema principal a infância e um objeto/brinquedo que é muito característico desta. Bastos (1999) afirma que na poesia de Matilde Rosa Araújo “encontramos o retrato permanente da infância, quer numa atitude de maior introspecção, quer nas formas diferentes como se relaciona com os outros e com o mundo circundante, onde encontramos, com alguma frequência, uma reflexão de fundo social” (p. 171).

Considero que seria importante apresentar às crianças mais textos de literatura infantil, em especial poesia, pois, para além de esta desenvolver o ritmo e entoação da leitura, transmite à criança emoções e sentimentos.

CAPÍTULO 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo encontra-se dividido em duas secções: na primeira é apresentada uma breve fundamentação teórica, apoiada em diversos autores, sobre o tema da planificação e, na segunda secção, estão inseridas oito planificações realizadas durante o Estágio Profissional I, II, III e IV.

As planificações e a respetiva fundamentação contemplam as diversas valências da Educação Pré-Escolar, 3, 4 e 5 anos, e os diferentes anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como diferentes áreas e disciplinas de cada nível de ensino.

2.2. Fundamentação teórica

A primeira etapa para a realização de uma atividade ou aula é a construção da sua planificação. Para Zabalza (2000), planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47).

Na perspetiva de Tyler (como citado em Pérez & López, 1994), programar ou planificar é dar uma resposta explícita a estas quatro questões: “Que objetivos se podem alcançar? Que atividades devem realizar os alunos para alcançar os objetivos? Como organizar estas atividades? Como avaliar a eficácia destas atividades em função dos objetivos?” (p. 379). Desta forma, os docentes devem elaborar os planos a curto, médio e longo prazo (planificações diárias, planificações semanais/mensais e planificações anuais, respetivamente) para concretizar os objetivos, as atividades, as estratégias e a monitorização da avaliação das aprendizagens dos alunos.

As planificações a curto prazo requerem maior atenção e dedicação por parte do educador/professor e, de acordo com Arends (1995), nestas esquematiza-se “o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e as actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.” (p. 59). O autor supracitado (1995) refere também que “os planos levados a cabo num determinado dia são influenciados por aquilo que aconteceu anteriormente e influenciarão, por sua vez, os planos futuros” (p. 67), devendo, deste modo, o professor criar planificações organizadas e sequenciadas.

Por sua vez, as planificações a médio prazo são, segundo Arends (1995), referentes ao “decorso geral de uma série de aulas durante dias, semanas ou mesmo

meses” (p. 60). Finalmente, as planificações a longo prazo referem-se a um ano letivo e, normalmente, não são elaboradas com tanta exatidão como sucede nos casos anteriores (Arends, 1995).

Relativamente à planificação, Silva et al. (2016) afirmam que o docente deve refletir “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15). Ferreira e Santos (1994) acrescentam:

[...] o que vai ser ensinado e aprendido em cada dia deve ter sido objecto de uma preparação prévia, isto é, o professor deverá ter um guião, não abstracto, mas pensado em função do que ele conhece daqueles alunos e do currículo. (p. 42)

Desta forma, o professor deve ter sempre em atenção o currículo em que se deve basear e orientar, bem como as diferenças entre os conhecimentos e capacidades das crianças, personalizando assim o ensino e planificações que executa.

É importante referir que as planificações não devem ser estanques nem seguidas ao pormenor; podem e devem ser flexíveis e alteradas ao longo da atividade/aula consoante o decorrer da mesma e das questões que as crianças podem colocar. Assim, o docente deve estar alertado e preparado para integrar situações imprevistas e aceitar as sugestões das crianças que, eventualmente, podem levar ao desenvolvimento da aprendizagem (Silva et al., 2016).

Para Clark e Lampert (como citado em Arends, 1995), “o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p. 44). Ferreira e Santos (1994) reforçam esta teoria declarando: “não propomos, evidentemente, que essa planificação seja rígida. Pretende-se, antes, que ela possua uma margem de flexibilidade capaz de a tornar sensível aos acontecimentos significativos, permitindo, assim, que o professor os possa aproveitar como material de trabalho” (pp. 42-43). Deste modo, Ferreira (2017) conclui que é fundamental “o professor planificar com pensamento flexível, mostrando sempre disponibilidade para, caso seja necessário, reorientar a tarefa, mudar a estratégia, alterar o tempo e o espaço de realização” (pp. 25-26).

Clark e Yinger (como citado em Zabalza, 2000) indicam três razões que levam os professores a planificar: para a satisfação das próprias necessidades pessoais, de forma a reduzir “a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação

que lhes desse confiança, segurança, etc.” (p. 48); para determinar os objetivos a alcançar ao longo do processo de ensino, tendo em conta “que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.” (p. 49); e, por fim, para ter conhecimento das estratégias a adotar durante o processo de instrução, ou seja, “qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.” (p. 49).

Em suma, a planificação consiste na criação de um plano flexível para alcançar objetivos previamente estabelecidos pelo docente.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da atividade do Domínio da Matemática

De seguida apresento o quadro 5 referente à planificação de uma atividade do Domínio da Matemática, que se integra na Área de Expressão e Comunicação. Esta atividade decorreu num grupo dos 3 anos e teve como objetivo abordar o sentido de número, fazendo a associação às peças do Cuisenaire.

Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos).

Planificação de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação			
Dominios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
– Domínio da Matemática: sentido de número	10h – 10h30	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar que, ordeiramente, se sentem nos respetivos lugares; – Pedir para duas crianças distribuírem os envelopes com os algarismos móveis pelas restantes; – Distribuir as flores e as peças do cuisenaire pelas quatro mesas; – Fazer exercícios para que as crianças associem a quantidade de flores ao número e à peça do cuisenaire, recorrendo a várias estratégias; – Deixar as crianças manipularem livremente o material; – Recolher todo o material com a ajuda das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> – Algarismos móveis – Flores feitas em musgami – Cuisenaire – Pandeireta – Saco preto opaco
Este plano está sujeito a alterações.			

Para a realização desta atividade foram utilizados, como materiais manipuláveis estruturados, peças de Cuisenaire e algarismos móveis e, como materiais não estruturados, flores feitas em musgami (figura 8). De acordo com Matos e Serrazina (1996),



Figura 8 – Material utilizado na atividade.

vários investigadores realçam que “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem aquela aprendizagem e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva” (p. 193). Estes autores (1996) afirmam ainda que os “materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p. 193).

Iniciei a atividade pedindo para algumas crianças distribuírem os algarismos móveis pelos restantes membros do grupo pois considero importante desenvolver a sua autonomia desde tenra idade. Silva et al. (2016) consideram que a “construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões” (p. 36).

Com o objetivo de abordar o sentido de número fui pedindo às crianças para fazerem corresponder a quantidade de flores ao número e à peça do cuisenaire (até às 6 unidades). De acordo com Caldeira (2009), para adquirir esta capacidade, é fundamental “que a Educação Infantil dê oportunidade às crianças para a manipulação de objectos, como um recurso indispensável para a compreensão e construção do número, como expressão de quantidade, e de numeral como indicação de número” (p. 66). Deste modo, para ser uma atividade com mais dinamismo e para motivar as crianças, recorri a diversas estratégias: dizer o número de flores que tinham que ir buscar; utilizar a pandeireta; bater palmas; utilizar um saco opaco para, através do tato, descobrirem a peça do cuisenaire; ou ainda através de cálculo mental.

Apesar das diferentes estratégias utilizadas, no decorrer da atividade, como se estava a tornar extensa e repetitiva, a concentração da atenção das crianças começou a dispersar. Assim, após um pequeno exercício de descontração, deixei-as brincar livremente com o material.

Após refletir sobre a atividade, penso que seria melhor pedir às crianças para fazerem a associação da quantidade de flores apenas ao número ou à peça do cuisenaire. Desta forma, a estratégia seria alternada, não se tornando repetitiva.

2.3.2. Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A seguinte planificação, apresentada no quadro 6, diz respeito à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – e teve como objetivo desenvolver, num grupo dos 4 anos, a comunicação oral e a memória.

Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos).

Planificação de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação			
Dominios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
– Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: comunicação oral e memória	10h – 10h30	– Pedir às crianças que se sentem em “meia-roda”; – Ler a história <i>Queres brincar comigo?</i> ; – Colocar no biombo os animais pela ordem de aparecimento na história, com a ajuda das crianças; – Associar o algarismo móvel a cada imagem do animal (primeiro, segundo, ...); – Realizar o jogo do Quim Visual: as crianças descobrem qual a imagem que desapareceu/trocou de lugar.	– Livro <i>Queres brincar comigo?</i> de Eric Carle – Biombo – Imagens dos animais da história plastificadas – Algarismos móveis
Este plano está sujeito a alterações.			

Comecei por pedir às crianças que se sentassem em semicírculo para que todas conseguissem observar as imagens do livro e para criar um clima de proximidade. Tal como afirma Arends (1995), a utilização do espaço da sala de atividades “influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p. 97).

Decidi ler a história *Queres brincar comigo?* de Eric Carle, não só para que esta fosse o ponto de partida e desse continuidade às restantes atividades do dia (relato de estágio 4, página 16 do relatório), mas também pela importância que a leitura tem na Educação Pré-Escolar. Magalhães (2008) apoia esta opinião dizendo que o educador deve “induzir hábitos de leitura, pondo o aluno, quotidianamente, em contacto com o livro e com outros suportes” (p. 62). É importante referir que este livro, apresentado às crianças, é um dos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar.

De forma a desenvolver a comunicação oral e para alargar o vocabulário das crianças, foi-lhes pedido para associarem o algarismo móvel a uma imagem de um animal e para irem dizendo qual a ordem pela qual este aparecia na história (figura 9). Silva et al. (2016) sustentam que é através do diálogo com o educador “que a criança irá dominando a linguagem,



Figura 9 – Atividade realizada com o grupo dos 4 anos.

alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (p. 62). No mesmo sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “no processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas” (p. 37) realizadas pelo educador.

Silva et al. (2016) defendem que, na Educação Pré-Escolar, “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p. 74). Assim, a atividade terminou com um momento divertido para exercitar a memória no qual as crianças tinham que descobrir, após fecharem os olhos, a imagem que tinha desaparecido ou alterado de posição.

2.3.3. Planificação da atividade do Domínio da Matemática

No quadro 7 encontra-se a planificação da atividade realizada num grupo dos 5 anos da Educação Pré-Escolar, que teve como objetivo realizar situações problemáticas envolvendo duas operações aritméticas: adição e subtração.

A planificação pertence à Área de Expressão e Comunicação, que compreende o Domínio da Matemática, e é referente ao relato 6 (página 19 do presente relatório).

Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática (5 anos).

Planificação de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação			
Dominios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
– Domínio da Matemática: situações problemáticas	14h – 14h45	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar que se sentem nos respetivos lugares; – Pedir a ajuda das crianças para a distribuição dos Calculadores Multibásicos e dos sacos com letras móveis; – Realizar duas situações problemáticas (adição e subtração); – Solicitar a uma criança que escreva a indicação e a operação no quadro; – Pedir às crianças que escrevam a resposta à situação problemática com as letras móveis; – Solicitar que arrumem o material. 	<ul style="list-style-type: none"> – Calculadores Multibásicos – Letras móveis – Quadro e giz
Este plano está sujeito a alterações.			

Nesta atividade, as crianças auxiliaram-se dos calculadores multibásicos para resolver duas situações problemáticas. Botas e Moreira (2013) acreditam que uma “das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos” (p. 254). Damas et al. (2010) realçam ainda a utilidade destes materiais matemáticos dizendo que estes são:

suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contacto directo com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal. (p. 5)

Com o objetivo de trabalhar situações problemáticas e de modo a ser uma atividade com um nível de dificuldade crescente, propus às crianças problemas com duas operações aritméticas diferentes: primeiro uma adição e depois uma subtração. Em relação à adição, Ruas e Grosso (2002) referem que “a operação mais simples e simultaneamente mais frequente é a que resulta de juntar, reunir, adicionar, acrescentar ou efectuar qualquer outra acção do tipo cumulativo” (p. 74).

Na primeira operação foi pedido a uma criança para representar, no quadro, a indicação e na operação seguinte para representar o algoritmo. Através de problemas colocados pelo educador, a criança desenvolve capacidades operativas, sendo que inicialmente é necessário realizarem as situações problemáticas e só depois disto é que começam a aprender a fazer as representações das mesmas (Silva et al., 2016).

Para “escreverem” as respostas às situações problemáticas as crianças usaram letras móveis. A aprendizagem da leitura e escrita pode ocorrer através de diversos

recursos; assim, recorri a esta estratégia pois, de acordo com Ruivo (2009), as letras móveis são um material didático “de grande valor pedagógico porque permite aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas” (p. 353). Para além destas vantagens, as crianças podem escolher, por tentativa e erro, as letras adequadas para formar a palavra que têm em mente.

2.3.4. Planificação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

A seguinte planificação (quadro 8) é referente à Área do Conhecimento do Mundo e teve como objetivo introduzir um novo meio de comunicação – a carta – a um grupo de crianças dos 5 anos.

Quadro 8 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos).

Planificação de Atividade			
Área Curricular: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo			
Dominios/Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Domínio da Expressão Artística (subdomínio das artes visuais) <p>Área do Conhecimento do Mundo (Os meios de comunicação: a carta)</p>	9h15 – 10h30	<ul style="list-style-type: none"> – Pedir às crianças que se sentem nos seus lugares; – Distribuir uma folha de papel por cada criança; – Realizar a dobragem do envelope; – Levar as crianças a descobrirem o tema da aula, questionando que dobragem fizeram e o que se costuma colocar no seu interior; – Mostrar vários exemplares de cartas; – Falar sobre as características do envelope e da carta; – Dialogar com as crianças sobre a profissão do carteiro, mostrando várias imagens no <i>PowerPoint</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> – Folhas de papel coloridas – Cola – Cartas (de correio) – Computador – Projetor e tela
Este plano está sujeito a alterações.			

De forma a serem as crianças a descobrirem o tema da atividade foram distribuídas várias folhas coloridas para fazerem a dobragem do envelope, de acordo com as minhas indicações. Silva et al. (2016) referem que o Domínio da Expressão Artística envolve estratégias que permitem à criança “apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação” (p. 48).

Após terem realizado a dobragem perguntei às crianças o que se costuma colocar no seu interior, dando assim início ao tema da atividade – a carta. Deste modo, foram as crianças que descobriram sobre o que iríamos falar. Esta estratégia baseia-se no modelo indutivo que, como sistematizam Ribeiro e Ribeiro (1990), acontece quando “um professor começa por solicitar dos alunos que observem determinados casos, situações

ou exemplos e, no decurso dessa observação, os alunos vão chegando a conceitos ou generalizações aplicáveis aos casos observados” (p. 461). Este modelo de ensino serve sobretudo para incentivar as crianças a participarem, motivando-as e envolvendo-as nas atividades (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Optei começar por mostrar vários exemplares de cartas para que as crianças tivessem contacto com o real – muitas delas referiram que nunca tinham visto nem enviado uma carta a outra pessoa; assim, este momento foi uma mais-valia para as crianças e para a concretização da atividade.

Enquanto estava a explicar às crianças as características do envelope constatei que estava a ser um pouco expositiva; portanto, para as crianças participarem e colocarem em prática o que estava a ser explicado, referi que mais tarde iriam fazer uma carta a um amigo e solicitei que escrevessem no envelope que lhes pertencia o próprio nome no espaço destinado ao remetente.

Tanto esta atividade como as restantes que decorreram ao longo deste dia foram bastante gratificantes para mim, uma vez que as crianças demonstraram grande interesse e empenho ao fazerem a carta para o amigo secreto da sala (figura 10).

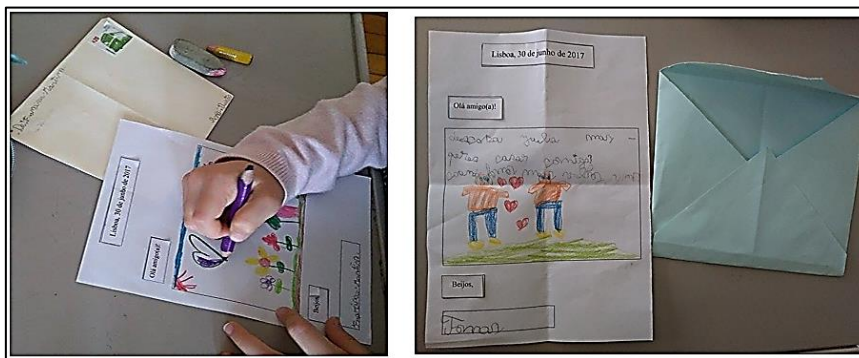


Figura 10 – Atividade realizada com o grupo dos 5 anos.

2.3.5. Planificação da aula de Português

Em seguida, apresento o quadro 9, que se refere à planificação de uma aula para a disciplina de Português, realizada no 1.º ano de escolaridade.

A atividade encontra-se descrita no relato de estágio 10 e teve como objetivo trabalhar a audição e leitura, bem como a compreensão de texto, conteúdos referentes ao domínio da Iniciação à Educação Literária.

Quadro 9 – Planificação da aula de Português (1.º ano).

Planificação de Aula			
Disciplina: Português			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Iniciação à Educação Literária: – Audição e leitura – Compreensão de texto	9h30 – 10h30	– Rever as regras de sala de aula; – Entregar uma ficha de trabalho às crianças com o poema “Cavalinho, cavalinho” de Matilde Rosa Araújo; – Dialogar com as crianças sobre qual pensam que é o assunto do poema através da leitura do título; – Realizar a leitura modelo do texto; – Fazer a leitura participada do poema; – Pedir a alguns alunos que leiam o poema; – Fazer questões de interpretação; – Solicitar aos alunos que desenhem, na ficha entregue, o cavalinho de que fala o poema; – Mostrar aos alunos uma música com as duas primeiras estrofes do poema cantadas; – Terminar a aula, cantando a música com as crianças.	– Ficha de trabalho – Campainha – Cavalinho de baloiço miniatura – Computador e colunas
Este plano está sujeito a alterações.			

Para esta aula de Português escolhi apresentar às crianças o poema “Cavalinho, cavalinho” de Matilde Rosa Araújo. Segundo Ramos (2011b):

A magia que caracteriza os textos de Matilde Rosa Araújo parece residir, pois, na aparente simplicidade do tratamento literário (metros curtos, paralelismos, repetições sonoras, anáforas, presença de refrão, jogos de palavras, jogos semânticos, metáforas, presença de diminutivos, tendência dialogante e narrativa) de um conjunto e temáticas que revelam, da parte da autora, uma particular empatia e sensibilidade em relação à criança e às suas emoções, enfatizando a sua perspetiva do mundo que a rodeia. (p. 13)

Em relação à poesia, Veloso e Riscado (2002) declaram que “a literatura infantil constitui um vasto laboratório linguístico, pois permite à criança toda uma série de experimentações, divertidas, à partida, pela sua complexidade e pelo prazer que provocam” (p. 28).

Tal como indicam Buescu et al. (2015), no Programa e Metas Curriculares de Português, os alunos devem “antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios” (p. 47); assim, antes de iniciar a leitura modelo, perguntei às crianças qual seria o assunto do poema. Considero que esta estratégia fez com que os alunos ficassem de imediato interessados no poema, querendo saber mais sobre este.

De seguida, procedi à leitura modelo do poema, fazendo as entoações adequadas, de forma a transmitir as emoções do sujeito poético. Bastos (1999) destaca que “sobretudo com os mais novos, a poesia deve fazer apelo, em primeiro lugar, aos sentidos e às emoções, aspecto conseguido através da sonoridade e do ritmo” (p. 180).

Depois, com o auxílio de uma campainha, fiz, com as crianças, a leitura participada do poema. Na opinião de Veloso e Riscado (2002), a animação da leitura é uma proposta que pode “gerar e fazer crescer leitores indefectíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual” (p. 28).

Após ter ouvido a leitura de algumas crianças e de ter feito questões de interpretação, coloquei uma música de fundo (versão instrumental do poema) e pedi que desenhassem, na ficha entregue previamente, o cavaleiro de que falava o poema. Esta estratégia foi bastante positiva: os alunos mostraram-se mais calmos e concentraram-se na atividade que estavam a realizar. Nesta linha de pensamento, Cury (2004) realça que a utilização de música de fundo na sala de aula ajuda a “desacelerar o pensamento; aliviar a ansiedade; melhorar a concentração, desenvolver o prazer de aprender” (p.120).

Por fim, apresentei aos alunos a música deste poema. Considero que este foi o momento alto da aula, uma vez que as crianças se mostraram bastante entusiasmadas e até quiseram cantar várias vezes a música. Sousa (2003) sustenta a ideia de “que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos” (p. 15). Neste sentido, Reis e Adragão (1992) reforçam que nos primeiros anos de escolaridade “o convívio com textos onde o ritmo e a musicalidade sejam elementos marcantes constitui um factor determinante para suscitar um interesse inicial face à poesia” (p. 177).

Ao planear esta aula, e por ser um texto poético, estava com receio que as crianças não se mostrassem interessadas. No entanto, tal não aconteceu, pois as estratégias escolhidas (leitura participada com a campainha, música de fundo, música para cantar) foram motivadoras e apelativas.

2.3.6. Planificação da aula de Matemática

A planificação apresentada no quadro 10 refere-se à disciplina de Matemática, e teve como objetivo abordar um conteúdo de geometria: os polígonos. A aula decorreu numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 10 – Planificação da aula de Matemática (2.º ano).

Planificação de Aula			
Disciplina: Matemática			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Geometria e medida: – Polígonos	11h30 – 13h	<ul style="list-style-type: none"> – Desenhar no quadro linhas poligonais e linhas não poligonais abertas e perguntar aos alunos o está desenhado no quadro; – Pedir a alguns alunos que, com a régua e o giz, fechem as linhas desenhando apenas um segmento de reta; – Apagar as figuras não poligonais e referir que apenas ficaram desenhadas as figuras poligonais; – Solicitar a alguns alunos que pintem, no quadro, o interior das figuras poligonais; – Explicar o que são polígonos; – Solicitar aos alunos que descubram as peças/polígonos, colocadas previamente debaixo da mesa, e que construam em conjunto, no quadro, os polígonos (<i>puzzle</i>); – Classificar os polígonos quanto ao número de lados; – Distribuir palhinhas e plasticina pelas crianças para, de acordo com as indicações, representarem polígonos; – Entregar uma folha A5 para preencherem o bilhete de identidade do último polígono que representaram. 	<ul style="list-style-type: none"> – Régua e giz – Imagens de polígonos plastificados – Palhinhas – Plasticina – Folha A5 com bilhete de identidade do polígono
Este plano está sujeito a alterações.			

Os alunos não são “tábuas rasas” e já detêm alguns conhecimentos; assim, tal como acredito que deve ser praticado, optei por iniciar a aula sobre polígonos com os conteúdos que as crianças já conheciam: as linhas poligonais e as linhas não poligonais. Silva e Lopes (2015) defendem que uma das estratégias para captar a atenção dos alunos na abertura da aula é estabelecer “ligações entre a nova matéria e lições anteriores” (p. 67).

Até chegar ao tema pretendido da aula – os polígonos – os alunos tiveram que realizar diferentes tarefas: usar uma régua e giz para fecharem as linhas desenhadas previamente no quadro, apagar as figuras não poligonais e pintar o interior das figuras poligonais. Com esta estratégia, pedindo a participação dos alunos, penso que estes se sentiram motivados para aprenderem um novo conteúdo. O conceito de polígono foi explicado depois de realizados todos estes passos. Deste modo, foi possível abordar um descritor das Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico: de acordo com Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2012), pretende-se que as crianças distingam “linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de figuras planas não poligonais” (p. 12).

De seguida, foi pedido aos alunos que descobrissem e retirassem as imagens, que foram previamente colocadas debaixo das mesas. Estas imagens eram diferentes para todas as crianças: umas tinham imagens de polígonos e, outras, peças de *puzzles* para formar polígonos.

Depois de descobertas todas as peças, foi solicitado aos alunos que tinham peças cor de laranja que, em conjunto, no quadro, tentassem montar o *puzzle*; foram contados

os lados do polígono (três) e ainda foi pedido às restantes crianças, que, quem tivesse na mesa, uma imagem de um polígono com três lados podia ir colocá-lo junto do *puzzle* descoberto. Desta forma, foi feita a classificação do polígono quanto aos lados: triângulo. Esta estratégia foi também utilizada para classificar os restantes polígonos:

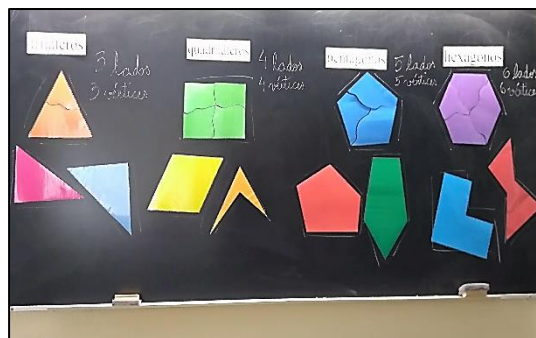


Figura 11 – Atividade realizada com a turma do 2.º ano.

quadrilátero, pentágono e hexágono (figura 11) e foi possível observar que, durante esta atividade, os alunos mostraram-se interessados e bastante participativos. Neste sentido, Arends (1995) destaca que usar “jogos, *puzzles* e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as aulas interessantes” (p. 126). Ponte e Serrazina (2000) acrescentam ainda que atividades “envolvendo *puzzles*, dobragens, desenhos ou blocos lógicos enriquecem as capacidades espaciais das crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem o conhecimento das formas geométricas e das suas propriedades” (p. 181).

Relativamente à estratégia seguinte, que considero bem-sucedida – distribuição de palhinhas e plasticina para os alunos, de acordo com as minhas indicações e até indicações dos restantes colegas, representarem polígonos – Hohmann e Weikart (2009) consideram que os materiais “que se possam moldar ou manipular como a areia, a massa, a tinta, a plasticina, são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam” (p. 42).

Por fim, as crianças preencheram um bilhete de identidade do último polígono representado com os materiais entregues, aplicando assim o que aprenderam na aula por mim lecionada (figura 12).



Figura 12 – Ficha de trabalho realizada por um aluno do 2.º ano.

2.3.7. Planificação da aula de Estudo do Meio (História de Portugal)

A planificação que, de seguida, mostro no quadro 11 teve como objetivo apresentar a Lenda do Milagre das Rosas a uma turma do 3.º ano de escolaridade. A planificação refere-se à disciplina de Estudo do Meio, mais precisamente História de Portugal.

Quadro 11 – Planificação da aula de Estudo do Meio (História de Portugal) (3.º ano).

Planificação de Aula			
Disciplinas: Estudo do Meio (História de Portugal) e Expressão e Educação Plástica			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
História de Portugal: – Lenda do Milagre das Rosas Exploração de técnicas diversas de expressão: – Rosa de papel	9h30 – 11h	– Rever as regras de sala de aula; – Perguntar aos alunos o que sabem sobre o rei D. Dinis; – Referir que vão aprender uma lenda associada a esse rei; – Questionar os alunos sobre o que é uma lenda; – Solicitar a alguns alunos que confirmem o significado no dicionário; – Pedir a alguns alunos que leiam um pequeno texto sobre a lenda do Milagre das Rosas; – Visualizar um <i>videoclip</i> da música “São rosas, Senhor (Rainha Santa Isabel)”; – Distribuir uma ficha de trabalho para as crianças preencherem espaços lacunares sobre a música escutada. – Realizar com os alunos uma rosa de papel com papel colorido e palhinhas.	– Computador e quadro interativo – Dicionário – CD “As Canções da Maria – Especial História de Portugal” – Ficha de trabalho com texto lacunar – Papel colorido – Palhinhas – Tesoura e cola
Este plano está sujeito a alterações.			

Como os alunos já detinham conhecimentos sobre os intervenientes da lenda que iria apresentar optei por começar por perguntar o que já sabiam sobre o rei D. Dinis. Os alunos referiram a filiação e alguns dos feitos mais importantes realizados por este rei. Através de um *powerpoint* apresentei algumas destas informações e ainda uma curiosidade que as crianças desconheciam: a assinatura do rei (D. Dinis foi o primeiro rei a assinar os documentos oficiais com o nome completo). Desta forma, foi minha intenção, tal como é indicado na alínea g do artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas”.

Quando os alunos referiram que havia uma lenda associada a este rei, perguntei-lhes o que era uma lenda. As crianças disseram o que achavam e, para que as suas ideias ficassem o mais completas possíveis, desafiei-os a procurarem o significado da palavra “lenda” no dicionário. Julgo que esta estratégia foi a mais adequada pois, de acordo com Recasens (1990), “está comprovado que o achado, os primeiros achados, de uma palavra no dicionário é algo que fascina (...). Tratemos de aproveitar este interesse para que desde o 3.º ano comecem a adquirir prática na procura de palavras no dicionário” (p. 101).

De seguida, pedi a algumas crianças para lerem a Lenda do Milagre das Rosas que projetei no quadro interativo e a outras que resumissem e referissem os aspetos principais da lenda. As aulas de História de Portugal são importantes para os alunos perceberem a sucessão dos acontecimentos que foram vividos na sociedade ao longo dos tempos. Félix (1998) realça que “é por meio da História que o aluno adquire a consciência do tempo social, isto é, a noção de diacronia e da dimensão total do mundo em que vivemos” (p. 37).

Posteriormente, apresentei um *videoclip* relacionado com a lenda para as crianças o visualizarem e preencherem, numa ficha de trabalho, os espaços lacunares relativos à música escutada, realizando assim um ditado musical (anexo 2). Condemarín e Chadwick (1987) acreditam que o ditado “desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada e incrementa a qualidade de atenção da criança” (p. 184). Os alunos mostraram-se muito agradados com esta atividade e, no fim, até se mostraram dispostos a levantarem-se e a cantar a música aprendida. Desta forma, comprova-se que a utilização de meios audiovisuais é um bom complemento para que exista mais dinamismo e qualidade durante a aula (Fabregat & Fabregat, 1991).

Por fim, para concluir a aula, interliguei a disciplina de Estudo do Meio com a Expressão e Educação Plástica, com uma atividade em que os alunos utilizaram folhas de papel coloridas e palhinhas para construírem uma flor de papel (figura 13). Como indica o Ministério da Educação (2004), durante “o 1.º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas” (p. 95) que estão normalmente associadas “a trabalhos desenvolvidos noutras áreas” (p. 95).

Por ser um tema do qual as crianças se mostram bastante interessadas e por ter terminado com uma atividade que não é comum ser realizada, as crianças demonstraram bastante gosto e entusiasmo ao longo de toda a aula. Assim, considero que as estratégias aplicadas contribuíram para que a aula fosse bem sucedida.



Figura 13 – Realização de uma flor de papel.

2.3.8. Planificação da aula de Estudo do Meio

Em seguida, apresento o quadro 12 que se refere à planificação de uma aula da disciplina de Estudo do Meio desenvolvida para uma turma do 4.º ano do Ensino Básico, com o objetivo de realizar situações práticas relativas aos primeiros socorros.

Quadro 12 – Planificação da aula de Estudo do Meio (4.º ano).

Planificação de Aula			
Disciplina: Estudo do Meio			
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
A segurança do seu corpo: primeiros socorros	14h30 – 16h	– Dispor as mesas da sala em U; – Mostrar às crianças uma mala de primeiros socorros e fazer questões sobre a mesma; – Selecionar objetos que pertencem à mala de primeiros socorros; – Executar atividades práticas referentes a diversas situações: hemorragia nasal, entorse, queimadura solar, ferimento e fratura; – Distribuir uma ficha de trabalho para a realização de uma sopa de letras sobre o tema.	– Mala de primeiros socorros – Objetos: <i>kit</i> de primeiros socorros – Objetos de higiene pessoal – Ficha de trabalho (sopa de letras)
Este plano está sujeito a alterações.			

Tal como defende Arends (1995), “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (p. 126). Deste modo, para que todas as crianças conseguissem visualizar os objetos que se encontravam no centro da sala optei por organizar as mesas em U.

Iniciei a aula mostrando aos alunos uma mala de primeiros socorros e propus que todos escolhessem, dos objetos que se encontravam em cima de uma mesa, os que lhe pertenciam. Penso que esta estratégia não foi a mais correta, uma vez que demorou bastante tempo, originando, como consequência, alguma agitação na turma. Assim, é imperativo que os professores, ao planificarem as suas aulas, considerem o tempo que vão despende em cada atividade (Arends, 1995).

Como é referido no Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004), relativamente aos primeiros socorros, as crianças devem “conhecer algumas medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fracturas e distensões” (p.109). Para cumprir este objetivo considerei essencial realizar situações práticas pois, como Wassermann (1994) afirma: “basta observar as crianças enquanto brincam para nos apercebermos da sua capacidade inventiva, do seu gosto pela experiência, da sua persistência, da criatividade das soluções que encontram” (p. 14). Para

além destes aspetos, quando realizam estas atividades práticas, as crianças adquirem confiança em si próprios e demonstram uma grande satisfação do seu ego quando mostram que são capazes de as fazer sozinhos (Wassermann, 1994).

De forma a fazer uma sistematização de conteúdos, preparei um pequeno exercício de sopa de letras (anexo 3) mas, como me alonguei no tempo na introdução da aula, tal não me foi possível realizar. No entanto, a professora titular de turma deu-me oportunidade de o efetuar noutro dia.

Refletindo sobre esta aula, numa futura planificação, alteraria a quantidade de objetos que poderiam pertencer à mala de primeiros socorros, reduzindo assim algum tempo do início da aula, e escolheria apenas alguns alunos para fazerem essa seleção, uma vez que ao longo da aula todos iriam ter hipótese de participar.

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

O terceiro capítulo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, faz-se a fundamentação teórica relativa à avaliação e, na segunda parte, apresentam-se quatro dispositivos de avaliação, sendo dois referentes à Educação Pré-Escolar (4 e 5 anos) e outros dois referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 3.º anos de escolaridade).

Para cada um dos dispositivos de avaliação é apresentada uma breve contextualização da atividade ou aula, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação a aplicar e, por fim, a apresentação e análise dos resultados obtidos.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação desempenha um papel central no processo do ensino-aprendizagem: é a partir desta que se verificam e monitorizam as aprendizagens das crianças e o seu sucesso escolar.

De acordo com Leite e Fernandes (2002), a avaliação constitui “uma das marcas mais visíveis da educação escolar” (p. 11); também Zabalza (2000) indica que a “avaliação está comprometida com o facto de fornecer informação sobre a marcha do ensino” (p. 225). Lopes e Silva (2012) acrescentam ainda que esta “tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem” (p. 2) e ajuda “a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (p. 2).

Contudo, a avaliação não está apenas centrada nos alunos. Neste sentido, Ferreira (2007) destaca que a avaliação é também um dispositivo fulcral para o docente uma vez que esta:

constitui um importante dispositivo para a reflexão do professor sobre a sua ação educativa, ou seja, sobre as estratégias de ensino, as atividades de aprendizagem e os recursos utilizados e a utilizar em função dos percursos de aprendizagem dos alunos. (p. 61)

Assim, como sistematizam Webb e Briars (como citados em Matos & Serrazina, 1996), a “avaliação deve ser uma interação entre o professor e os alunos, com o professor continuamente a procurar compreender o que um aluno pode fazer e como é capaz de fazê-lo e a usar esta informação para orientar o seu ensino” (pp. 218-219). Também Leite e Fernandes (2002) são da opinião que a avaliação permite “regular a própria actividade do professor, pois fornece informações sobre os efeitos do ensino e da sua organização e,

ao mesmo tempo, favorece a incorporação atempada dessas informações na reformulação dos processos de aprendizagem” (p. 40).

O processo da avaliação decorre não só nos momentos mais formais, mas também no quotidiano da sala de aula, pois é no dia a dia escolar que se processa grande parte das aprendizagens e que o docente deteta eventuais dificuldades dos alunos (Pinto & Santos, 2006).

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, refere que a “avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1). Silva et al. (2016) salientam que avaliar “os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p. 15). Desta forma, é evidente que a avaliação serve para observar a evolução de uma criança, comparando-a consigo mesma ao longo do tempo e não com os restantes colegas do grupo.

Na Educação Pré-Escolar existem dois tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica é realizada pelo educador no início do ano letivo, podendo, no entanto, ocorrer em qualquer momento do ano e, segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, pretende “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo” (p. 4). Ribeiro (1989) reforça esta ideia dizendo que esta modalidade de avaliação “pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores” (p. 79).

No caso da avaliação formativa, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 indica que esta é:

um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. (p. 1)

Leite e Fernandes (2002) clarificam que “para que a avaliação formativa cumpra as intenções que a orientam (ou que a devem orientar), é necessário que seja sistemática e contínua, isto é, que acompanhe todo o processo de formação” (p. 42). Portanto, a

avaliação formativa é um processo contínuo em que o educador tem como objetivo observar o progresso e o desenvolvimento da criança.

Cada educador pode utilizar técnicas e instrumentos de avaliação e registo diferentes e diversificados, entre eles: a observação direta, entrevistas, abordagens narrativas, registos fotográficos, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios ou até questionários feitos às crianças ou aos pais (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Deste modo, como reitera a referida Circular:

A diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador ‘ver’ a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. (pp. 5-6)

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa, também está presente a avaliação sumativa. Segundo o n.º 3 do artigo 3.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, a avaliação, neste nível de ensino tem:

[...] uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica, já aplicada na Educação Pré-Escolar, como referido no n.º 1 do artigo 10.º do Despacho anteriormente citado, “responde à necessidade de obtenção de elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem e visa a facilitação da integração escolar e a orientação escolar e vocacional”.

Esta modalidade de avaliação é fundamental pois permite aos alunos conhecerem os objetivos planeados e regular, em função desses pré-requisitos, os processos para a construção da aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002). De forma sucinta, Santos (2008) informa que esta modalidade de avaliação “traduz a evidência resultante do balanço entre o estado real e o desejado do aluno” (p. 3).

Em relação à avaliação formativa, Lopes e Silva (2012) consideram que esta é um processo “contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem (pp. 6-7). Vilar (1996) também considera que a avaliação formativa “pressupõe um trabalho conjunto dos vários agentes do processo educativo, nomeadamente alunos e professores” (p. 14).

Ribeiro (1989) acrescenta ainda que a avaliação formativa “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar uma solução” (p. 84). Nesta modalidade de avaliação, o erro assume grande importância pois é através dele que se pode compreender a forma como o aluno pensa e o funcionamento cognitivo do mesmo face a uma dada situação proposta (Santos, 2008). Pinto e Santos (2006) realçam que o erro “é um processo de reestruturação de representações prévias de saberes que o aluno já possuía” (p. 38).

Assim, a avaliação formativa centra-se nos conhecimentos e nos processos de *feedback*, de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens (Matos, 2011). É de realçar que, tal como afirma Fernandes (2005), é “através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver” (p. 83), ou seja, é através do *feedback* que os professores comunicam aos alunos o estado das suas aprendizagens e as orientações que os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades.

Deste modo, Leite e Fernandes (2002) resumem a prática da avaliação formativa em três ideias-chave: “regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades)” (p. 41).

Por fim, a avaliação sumativa, de acordo com Leite e Fernandes (2002), pretende “ajuizar sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e as competências desenvolvidas durante um determinado período escolar: um ano letivo; um final de ciclo; uma determinada unidade didáctica; ou o fim de uma acção educativa” (p. 26) e os resultados desta avaliação, tal como explicam Lopes e Silva (2012), “são usados para fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina” (p. 6).

Desta forma, a avaliação sumativa tem como objetivo a classificação e a certificação, permitindo formular um juízo globalizante do desempenho do aluno. Esta pode ser interna, da responsabilidade dos professores e da escola, ou externa, da responsabilidade do Ministério da Educação (Matos, 2011).

No artigo 12.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016 estão enumeradas algumas das características desta modalidade de avaliação:

1 — A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2 — A avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens.

3 — Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

Em suma, a avaliação formativa é uma avaliação *para* as aprendizagens e a avaliação sumativa é uma avaliação *das* aprendizagens (Matos, 2011), uma vez que os objetos de avaliação são os resultados da aprendizagem dos alunos, descobertos através de um sumário do que os alunos sabem e daquilo que são capazes de fazer num dado momento.

Nos dispositivos de avaliação aplicados recorri a uma escala, baseada na escala de Likert. Tenbrink (2002) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257). Na opinião deste autor (2002), “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” (p. 259) e, deste modo, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado” (p. 259).

A escala de Likert está organizada de acordo com os seguintes parâmetros:

- Muito Bom (de 9 a 10 valores);
- Bom (de 7 a 8,9 valores);
- Suficiente (de 5 a 6,9 valores);
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores);
- Fraco (de 0 a 2,9 valores).

3.3. Avaliação da atividade do domínio da Matemática

3.3.1. Contextualização da atividade

O seguinte dispositivo de avaliação foi aplicado num grupo dos 4 anos da Educação Pré-Escolar e diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática. A atividade foi realizada por 25 crianças.

No momento da realização da proposta de trabalho (anexo 4), dia 19 de março de 2018, final do 2.º período, já não me encontrava a estagiar nesta faixa etária pelo que solicitei à educadora que dispensasse algum tempo da sua programação letiva para

colocar em prática o dispositivo de avaliação. A proposta de trabalho foi elaborada por mim e revista pela docente para esta dar o seu parecer relativamente aos exercícios propostos.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No primeiro parâmetro, identificação da cor da peça do Cuisenaire, pretende-se que a criança identifique e pinte corretamente as peças do material matemático. Os critérios de avaliação são os seguintes:

- Identifica e pinta corretamente 6 peças do Cuisenaire;
- Identifica e pinta corretamente 3 a 5 peças do Cuisenaire;
- Identifica e pinta corretamente 1 a 2 peças do Cuisenaire;
- Resposta incorreta.

No seguinte parâmetro, associação da peça do Cuisenaire ao valor numérico, pretende-se que a criança faça a correspondência entre a peça do Cuisenaire e o valor numérico, sendo estes os critérios de avaliação:

- Associa corretamente 6 peças do Cuisenaire ao valor numérico;
- Associa corretamente 3 a 5 peças do Cuisenaire ao valor numérico;
- Associa corretamente 1 a 2 peças do Cuisenaire ao valor numérico;
- Resposta incorreta.

No último parâmetro, motricidade fina, pretende-se que a criança pinte as figuras, respeitando os contornos das mesmas. São dois os critérios de avaliação:

- Pinta corretamente, respeitando os limites da figura;
- Pinta, mas não respeita os limites da figura.

De seguida, transcreve-se o quadro 13 alusivo às cotações atribuídas à proposta de atividade do domínio da Matemática.

Quadro 13 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do domínio da Matemática.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação da cor da peça do Cuisenaire	1.1. Identifica e pinta corretamente 6 peças do Cuisenaire	3	3
	1.2. Identifica e pinta corretamente 3 a 5 peças do Cuisenaire	2	
	1.3. Identifica e pinta corretamente 1 a 2 peças do Cuisenaire	1	
	1.4. Resposta incorreta	0	
1.1. Associação da peça do Cuisenaire ao valor numérico	1.1.1. Associa corretamente 6 peças do Cuisenaire ao valor numérico	5	5
	1.1.2. Associa corretamente 3 a 5 peças do Cuisenaire ao valor numérico	3	
	1.1.3. Associa corretamente 1 a 2 peças do Cuisenaire ao valor numérico	1	
	1.1.4. Resposta incorreta	0	
2. Motricidade fina	2.1. Pinta corretamente, respeitando os limites da figura	2	2
	2.2. Pinta, mas não respeita os limites da figura	0	
Total			10

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

Na figura 14 encontra-se a representação, em gráfico circular, dos resultados percentuais obtidos pelo grupo dos 4 anos.

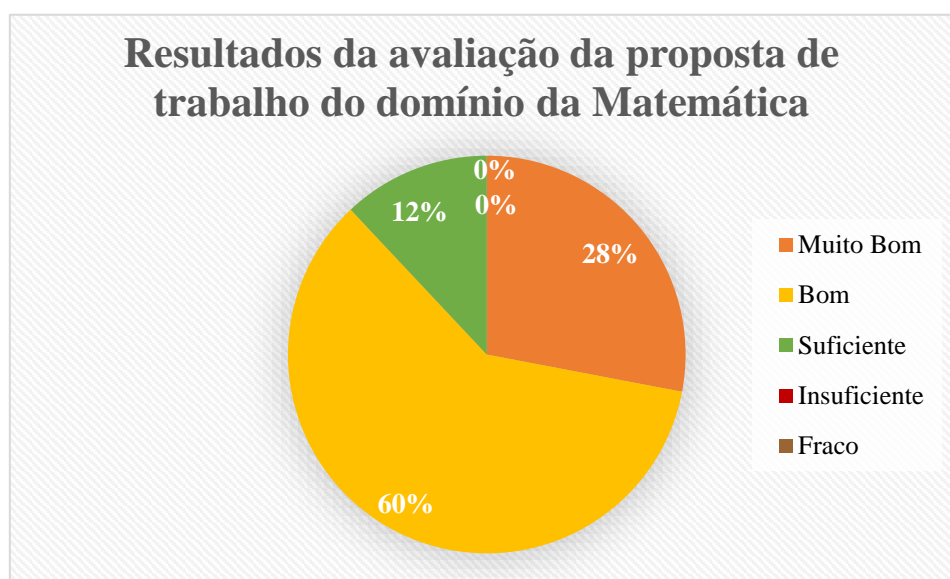


Figura 14 – Apresentação dos resultados da avaliação no domínio da Matemática (4 anos).

Neste dispositivo de avaliação, sete crianças (28%) alcançaram Muito Bom, quinze crianças (60%) obtiveram Bom e três crianças (12%), Suficiente. Sete das vinte e cinco crianças apresentaram a cotação máxima em todos os parâmetros, ou seja, 10 valores no total. Assim, analisando o gráfico, é possível observar que todo o grupo atingiu os objetivos propostos.

Estes resultados são bastante positivos pois, como explica Serrazina (como citado em Caldeira, 2009), para a criança adquirir o sentido de número é necessário “compreender os seus significados, desenvolver relações entre os números, reconhecer a sua grandeza relativa” (p. 66).

Após a análise da grelha de avaliação (anexo 5) é possível constatar que o parâmetro em que as crianças obtiveram menos valores, logo, onde sentiram mais dificuldade refere-se à motricidade fina: pintar corretamente, respeitando os limites da figura.

A motricidade fina é a forma como se usa os braços, mãos e dedos e inclui a manipulação de objetos, tais como lápis e tesouras (Serrano & Luque, 2015). Os mesmos autores reforçam que esta “é a capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa, de acordo com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto” (p. 14).

Neste sentido, imitar traços, passar por cima de linhas e tracejados e pintar dentro de contornos são alguns dos exercícios essenciais para o desenvolvimento desta competência (Serrano & Luque, 2015). Acrescento que os enfiamentos e a realização de *puzzles* com peças de encaixe são também uma forma lúdica para desenvolver a motricidade fina (figura 15).

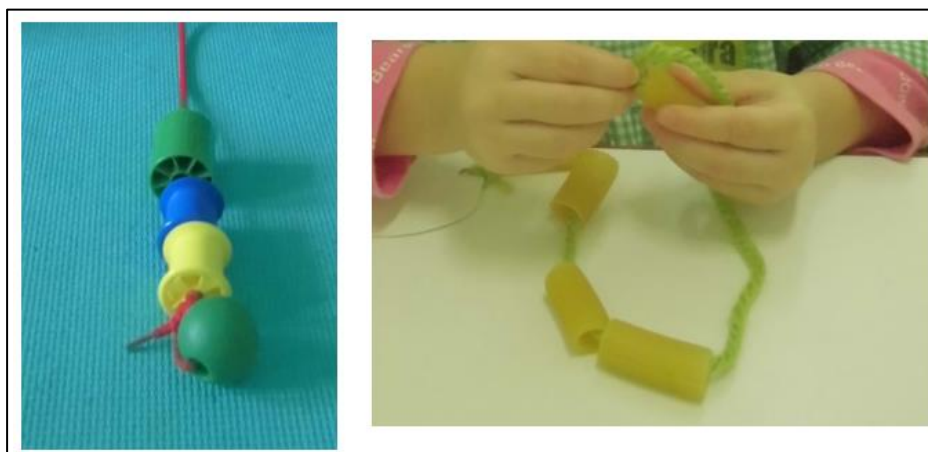


Figura 15 – Enfiamentos (exemplos).

3.4. Avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1. Contextualização da atividade

O registo de observação, apresentado no anexo 6 foi aplicado, no dia 30 de junho de 2017, a um grupo dos 5 anos e diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Área de Expressão e Comunicação). Não estavam presentes 6 elementos do grupo, pelo que o dispositivo de avaliação foi aplicado a 19 crianças.

A atividade, tal como foi descrita no relato de estágio 6 (página 19 do relatório de estágio), pretendia que as crianças, após terem descoberto o resultado de duas situações problemáticas nos Calculadores Multibásicos, “escrevessem” esses números utilizando letras móveis. Cada saco de letras móveis entregue às crianças continha 8 letras: as necessárias para formarem as palavras pretendidas – “vinte” e “doze”.

Enquanto as crianças iam formando a palavra, a minha colega de estágio e eu, circulámos pela sala para fazer os registos na grelha de observação.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

O registo de observação contém dois parâmetros: um para cada palavra. Assim, no primeiro parâmetro, utilização de letras móveis para formar a palavra “vinte”, pretende-se que a criança use 5 letras para formar esta palavra. Os critérios de avaliação são os seguintes:

- Escreve a palavra sozinho;
- Escreve a palavra com ajuda numa letra;
- Escreve a palavra com ajuda na maior parte das letras;
- Não escreve a palavra.

No segundo parâmetro, utilização de letras móveis para formar a palavra “doze”, pretende-se que a criança use 4 letras para formar a palavra. Tal como no parâmetro anterior, estes são os critérios de avaliação:

- Escreve a palavra sozinho;
- Escreve a palavra com ajuda numa letra;
- Escreve a palavra com ajuda na maior parte das letras;
- Não escreve a palavra.

É necessário mencionar que as referidas “ajudas” prestadas às crianças nesta atividade foram perguntas simples, suportadas pelo Método de Leitura João de Deus, para que estas conseguissem concluir as palavras, como por exemplo: “Qual é a letra que serve para nasalar a vogal que vem atrás?” ou ainda “Qual é a letra que se lê [z] no princípio de sílaba?”.

De seguida, apresenta-se o quadro 14 referente às cotações atribuídas à atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Utilização de letras móveis para formar a palavra “vinte”	1.1. Escreve a palavra sozinho	5	5
	1.2. Escreve a palavra com ajuda numa letra	3	
	1.3. Escreve a palavra com ajuda na maior parte das letras	2	
	1.4. Não escreve a palavra	0	
2. Utilização de letras móveis para formar a palavra “doze”	2.1. Escreve a palavra sozinho	5	5
	2.2. Escreve a palavra com ajuda numa letra	3	
	2.3. Escreve a palavra com ajuda na maior parte das letras	2	
	2.4. Não escreve a palavra	0	
Total			10

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

Seguidamente, na figura 16, encontra-se a representação, em gráfico circular, dos resultados da avaliação referente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizada num grupo dos 5 anos.

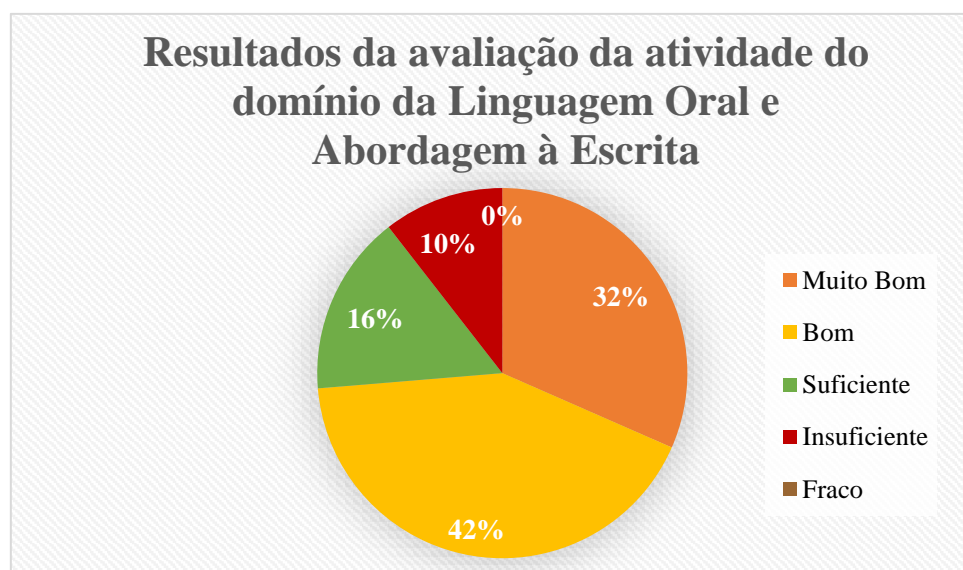


Figura 16 – Apresentação dos resultados da avaliação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos).

Através da análise dos resultados verifica-se que a maioria das crianças atingiu os objetivos propostos (32% – Muito Bom, 42% – Bom e 16% – Suficiente). Contudo, registaram-se duas crianças (10%) que não atingiram os objetivos pretendidos, tendo Insuficiente. A média obtida foi de 7,8 em 10 valores.

Observando a grelha de avaliação (anexo 7) reparamos que as crianças tiveram mais dificuldade em “escrever”, com as letras móveis, a palavra “vinte”. Tal pode ser explicado pelo facto de esta ser uma palavra com mais letras do que a palavra “doze” e por ser uma palavra em que aparece uma consoante, seguida de outra consoante e vogal (CCV).

Estes resultados espelham os registados para o desenvolvimento fonológico das crianças, em que as palavras com consoante seguida de vogal (CV) estão disponíveis no sistema da criança desde o início da aprendizagem da leitura e escrita e as palavras com CCV são adquiridas muito mais tarde (Afonso, Freitas & Alves, 2009). Freitas e Santos (como citados em Silva, 2007) explicam também que “este tipo de estrutura silábica não apresenta contrastes fortes de sonoridade entre os fonemas o que introduz maior dificuldade na segmentação fonémica” (p. 172).

Para a avaliação desta atividade foi utilizado um registo de observação; assim o método utilizado foi o de observação direta, uma vez que procedi diretamente à recolha das informações. Tuckman (2000) define este instrumento como sendo um dispositivo usado “pelo observador para sumariar juízos de valor, atribuídos à actividade observada ou comportamento” (p. 288). Estas grelhas de observação podem adaptar-se a situações e objetivos diferentes, consoante o pretendido pelo docente (Estrela, 1994).

3.5. Avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Português

3.5.1. Contextualização da aula

A ficha de trabalho, que se encontra no anexo 8, foi realizada no dia 30 de janeiro de 2018, numa turma de 25 crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo, sendo que todas se encontravam presentes.

O dispositivo de avaliação contém exercícios de identificação e aplicação referentes ao género e número dos nomes e surge na sequência de uma aula de Português, orientada por mim, sobre os mesmos conteúdos.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No primeiro parâmetro deste dispositivo de avaliação, identificação do número dos nomes num texto, pretende-se que a criança consiga distinguir, em 6 nomes destacados no poema, 3 no singular e outros 3 no plural. Os critérios de avaliação são os seguintes:

- Identifica corretamente 3 nomes no singular;
- Identifica corretamente 1 a 2 nomes no singular;
- Resposta incorreta;
- Identifica corretamente 3 nomes no plural;
- Identifica corretamente 1 a 2 nomes no plural;
- Resposta incorreta.

No parâmetro que se segue, aplicação do género e número dos nomes, pretende-se que a criança seja capaz de colocar os 4 nomes apresentados no género e número opostos, sendo os critérios de avaliação os seguintes:

- Escreve corretamente 4 nomes;
- Escreve corretamente 3 nomes;
- Escreve corretamente 2 nomes;
- Escreve corretamente 1 nome;
- Resposta incorreta.

No parâmetro seguinte, produção de uma frase utilizando nomes propostos, pretende-se que a criança escreva uma frase utilizando 2 dos nomes à escolha mencionados no exercício anterior. Este parâmetro tem como critérios de avaliação os seguintes:

- Realiza uma frase corretamente, utilizando 2 nomes propostos;
- Realiza uma frase corretamente, utilizando 1 nome proposto;
- Resposta incorreta.

No último parâmetro, identificação do género e número dos nomes propostos, pretende-se que a criança organize, numa tabela de dupla entrada, os nomes apresentados consoante o género e o número dos mesmos. Os critérios de avaliação são:

- Identifica corretamente 7 nomes propostos;
- Identifica corretamente 4 a 6 nomes propostos;
- Identifica corretamente 1 a 3 nomes propostos;
- Resposta incorreta.

Transcreve-se, em seguida, o quadro 15 referente às cotações atribuídas à ficha de trabalho.

Quadro 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha de trabalho de Português.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação do número dos nomes num texto	1.1. Identifica corretamente 3 nomes no singular	1	2
	1.2. Identifica corretamente 1 a 2 nomes no singular	0,5	
	1.3. Resposta incorreta	0	
	1.4. Identifica corretamente 3 nomes no plural	1	
	1.5. Identifica corretamente 1 a 2 nomes no plural	0,5	
	1.6. Resposta incorreta	0	
2. Aplicação do género e número dos nomes	2.1. Escreve corretamente 4 nomes	4	4
	2.2. Escreve corretamente 3 nomes	3	
	2.3. Escreve corretamente 2 nomes	2	
	2.4. Escreve corretamente 1 nome	1	
	2.5. Resposta incorreta	0	
2.1. Produção de uma frase utilizando nomes propostos	2.1.1. Realiza uma frase corretamente, utilizando 2 nomes propostos	2	2
	2.1.2. Realiza uma frase corretamente, utilizando 1 nome proposto	1	
	2.1.3. Resposta incorreta	0	
3. Identificação do género e número dos nomes propostos	3.1. Identifica corretamente 7 nomes propostos	2	2
	3.2. Identifica corretamente 4 a 6 nomes propostos	1,5	
	3.3. Identifica corretamente 1 a 3 nomes propostos	1	
	3.4. Resposta incorreta	0	
Total			10

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

De seguida, na figura 17, apresento o gráfico relativo aos resultados da avaliação da ficha de trabalho de Português realizada no 2.º ano de escolaridade.

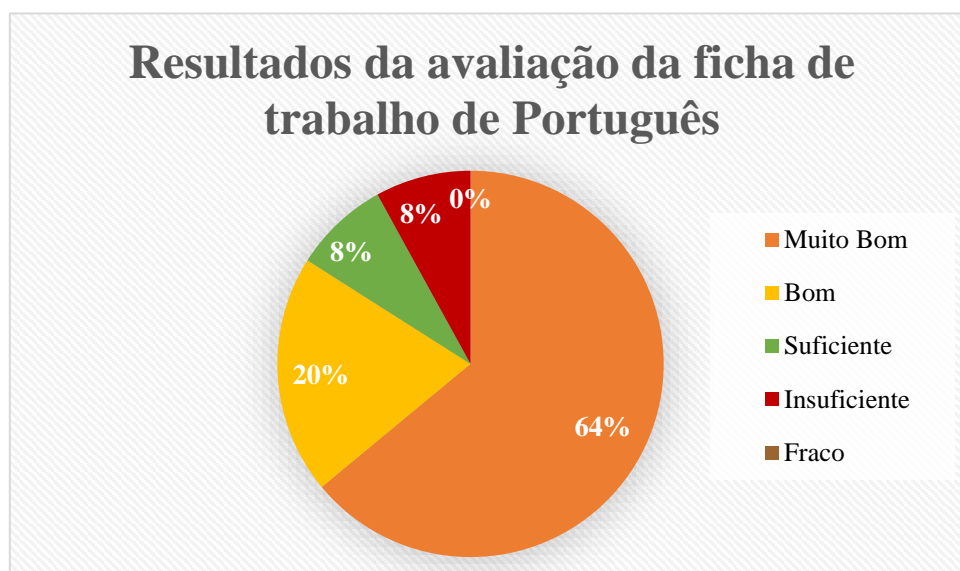


Figura 17 – Apresentação dos resultados da avaliação na disciplina de Português (2.º ano).

Partindo da análise do gráfico circular é notório o bom desempenho da turma nesta ficha de trabalho. Mais de metade das crianças (64%) obteve Muito Bom, 20% obteve Bom e 8% obteve, igualmente, Suficiente e Insuficiente. Dez alunos dos dezasseis com Muito Bom alcançaram a cotação máxima, respondendo acertadamente a todas as questões.

Como é possível detetar na grelha (anexo 9), a questão em que os alunos tiveram mais dificuldade foi a segunda. Esta era uma questão com um nível de dificuldade superior uma vez que os alunos tinham que escrever as palavras apresentadas tanto no número como no género oposto ao que se encontravam. Após refletir, considero que a formulação da questão não foi a mais adequada. Desta forma, poderia ter dado um exemplo para que o exercício fosse mais claro e objetivo para as crianças. Em alternativa, poderia apenas pedir aos alunos para colocarem a palavra apresentada ou no género ou no número oposto.

Normalmente, não vemos os professores a comunicar aos alunos os erros e resultados das fichas de trabalho, o que considero fundamental para que a criança possa melhorar o seu desempenho escolar. Neste sentido, Leite e Fernandes (2002) declaram que os docentes devem “fazer o balanço das actividades realizadas e das aprendizagens conseguidas” (p. 64). Desta forma, a comunicação entre o professor e o aluno tem um lugar de destaque no processo da avaliação, uma vez que a sua função principal é criar e manter um bom nível de motivação nos alunos (Pinto & Santos, 2006). Leite e Fernandes (2002) concluem que a partilha da avaliação “constitui uma excelente oportunidade de formação, ou seja, que faz dela uma avaliação formadora” (p. 64).

3.6. Avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Matemática

3.6.1. Contextualização da aula

O presente dispositivo de avaliação, que se encontra no anexo 10, foi aplicado, no dia 14 de maio de 2018, a 20 alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Este dispositivo, com quatro parâmetros de avaliação, diz respeito à disciplina de Matemática e consistiu numa avaliação dos conhecimentos dos alunos relativamente às unidades de medida de capacidade, tendo sido realizado após a professora titular de turma ter abordado este conteúdo.

A ficha de trabalho foi elaborada por mim e revista pela docente cooperante para esta dar o seu parecer relativamente aos exercícios propostos.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No primeiro parâmetro do dispositivo de avaliação, identificação da unidade principal das medidas de capacidade, pretende-se que a criança, das três respostas apresentadas, assinale, com uma cruz, a opção que indica qual a unidade principal das medidas de capacidade. Os critérios de avaliação são os seguintes:

- Identifica corretamente a unidade principal das medidas de capacidade;
- Resposta incorreta.

No parâmetro seguinte, aplicação dos conceitos de múltiplo e submúltiplo do litro, pretende-se que a criança indique os múltiplos e os submúltiplos do litro, por ordem decrescente. Este parâmetro possui os seguintes critérios de avaliação:

- Seis respostas corretas;
- Cinco respostas corretas;
- Quatro respostas corretas;
- Três respostas corretas;
- Duas respostas corretas;
- Uma resposta correta;
- Resposta incorreta.

No terceiro parâmetro, realização de exercícios de conversão, pretende-se que a criança efetue seis exercícios de conversão referentes às diversas unidades de medida de

capacidade. Assim, tal como no parâmetro anterior, apresentam-se os seguintes critérios de avaliação:

- Seis respostas corretas;
- Cinco respostas corretas;
- Quatro respostas corretas;
- Três respostas corretas;
- Duas respostas corretas;
- Uma resposta correta;
- Resposta incorreta.

No último parâmetro, resolução de uma situação problemática, pretende-se que a criança resolva corretamente o problema proposto, indicando os dados, as indicações, os resultados e a resposta. Os critérios de avaliação são:

- Raciocínio:
 - ✓ Apresenta o raciocínio completo e correto;
 - ✓ Apresenta o raciocínio incompleto e correto;
 - ✓ Não apresenta o raciocínio correto;
- Apresentação dos dados:
 - ✓ Apresenta corretamente os dados;
 - ✓ Não apresenta os dados;
- Apresentação das indicações:
 - ✓ Apresenta corretamente 2 indicações;
 - ✓ Apresenta corretamente 1 indicação;
 - ✓ Não apresenta as indicações;
- Apresentação dos resultados:
 - ✓ Apresenta corretamente 2 resultados;
 - ✓ Apresenta corretamente 1 resultado;
 - ✓ Não apresenta os resultados;
- Apresentação da resposta:
 - ✓ Apresenta corretamente a resposta;
 - ✓ Não apresenta a resposta.

O quadro 16 apresenta as cotações atribuídas à ficha de trabalho da disciplina de Matemática.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na ficha de trabalho de Matemática.

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação	
1. Identificação da unidade principal das medidas de capacidade	1.1. Identifica corretamente a unidade principal das medidas de capacidade	1	1	
	1.2. Resposta incorreta	0		
2. Aplicação dos conceitos de múltiplo e submúltiplo do litro	2.1. Seis respostas corretas	2,25	2,25	
	2.2. Cinco respostas corretas	1,875		
	2.3. Quatro respostas corretas	1,5		
	2.4. Três respostas corretas	1,125		
	2.5. Duas respostas corretas	0,75		
	2.6. Uma resposta correta	0,375		
	2.7. Resposta incorreta	0		
3. Realização de exercícios de conversão	3.1. Seis respostas corretas	3	3	
	3.2. Cinco respostas corretas	2,5		
	3.3. Quatro respostas corretas	2		
	3.4. Três respostas corretas	1,5		
	3.5. Duas respostas corretas	1		
	3.6. Uma resposta correta	0,5		
	3.7. Resposta incorreta	0		
4.1. Resolução de uma situação problemática	Raciocínio	4.1.1. Apresenta o raciocínio completo e correto	2	3,75
		4.1.2. Apresenta o raciocínio incompleto e correto	1	
		4.1.3. Não apresenta o raciocínio correto	0	
	Apresentação dos dados	4.1.4. Apresenta corretamente os dados	0,25	
		4.1.5. Não apresenta os dados	0	
	Apresentação das indicações	4.1.6. Apresenta corretamente 2 indicações	0,25	
		4.1.7. Apresenta corretamente 1 indicação	0,125	
		4.1.8. Não apresenta as indicações	0	
	Apresentação dos resultados	4.1.9. Apresenta corretamente 2 resultados	1	
		4.1.10. Apresenta corretamente 1 resultado	0,5	
		4.1.11. Não apresenta os resultados	0	
	Apresentação da resposta	4.1.12. Apresenta corretamente a resposta	0,25	
		4.1.13. Não apresenta a resposta	0	
Total			10	

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

Na figura 18 encontra-se a representação, em gráfico circular, dos resultados percentuais obtidos numa turma do 3.º ano relativamente a uma ficha de trabalho de Matemática.

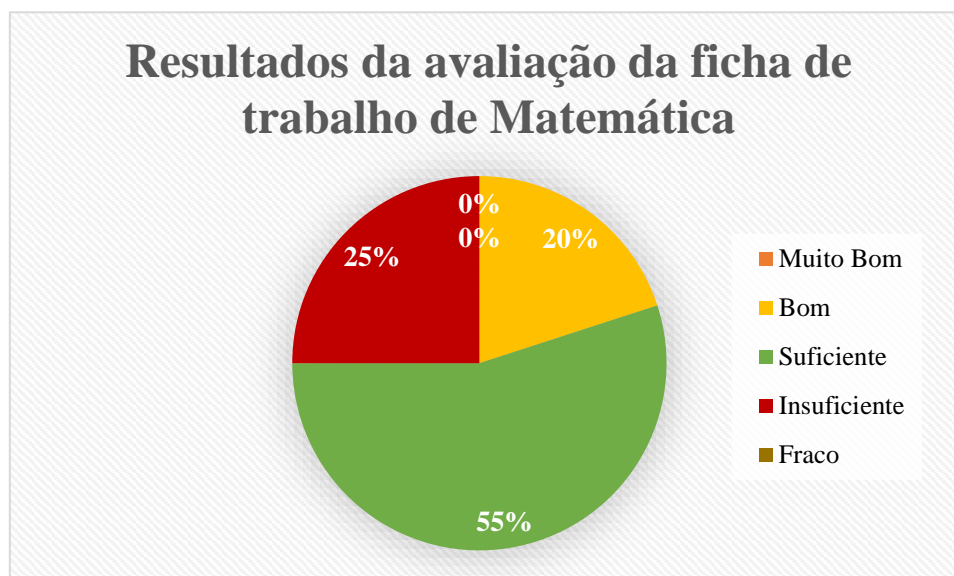


Figura 18 – Apresentação dos resultados da avaliação na disciplina de Matemática (3.º ano).

Analisando o gráfico deste dispositivo de avaliação é possível observar que os resultados dos alunos foram os seguintes: 20% (4 crianças) alcançaram Bom, 55% (11 crianças) obtiveram Suficiente e 25% (5 crianças) apresentaram Insuficiente. Conclui-se que o resultado da turma foi mediano, tendo como média aritmética 5,9 valores (Suficiente).

O dispositivo, e respetiva grelha de avaliação (anexo 11) revela que as crianças tiveram bastante dificuldade na realização do último exercício, onde era pedido para resolverem uma situação problemática.

A grande dificuldade dos alunos do 1.º Ciclo, na resolução de situações problemáticas, está na interpretação do problema. Ponte e Serrazina (2000) clarificam que interpretar um problema “envolve relacionar entre si conceitos matemáticos ou suas representações ou relacionar conceitos e representações matemáticos e não-matemáticos. É um processo fundamental que permite dar sentido aos conceitos e ideias matemáticas” (p. 50).

Nesta perspetiva, segundo as NCTM (National Council of Teachers of Mathematics, 2008), os professores deverão:

esperar que os alunos expliquem o seu raciocínio e proporcionar-lhes diversas oportunidades de falar com os seus colegas e de os escutar. Deverão reconhecer que aprender a analisar e a reflectir sobre o que os outros dizem é essencial ao desenvolvimento do conhecimento e da compreensão quer de conteúdos, quer de processos. (p. 150)

Assim, para que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades considero que seria pertinente a realização de diversos exercícios recorrendo a diversas estratégias práticas de operacionalização, em que o raciocínio não seja demasiado orientado pelo docente e onde os alunos possam comunicar aos seus colegas a interpretação e o raciocínio do problema.

Em contrapartida, o exercício que apresenta maior número de respostas corretas é o primeiro: um exercício simples de escolha múltipla. Apenas um aluno assinalou erradamente a opção que deveria completar a afirmação. Ribeiro e Ribeiro (1990) informam que as perguntas de escolha múltipla permitem “recolher a informação que o professor exactamente pretende” e que estas são “facilmente compreendidas por alunos de todas as idades” (p. 278).

Como é perceptível, a ficha de trabalho apresentada aos alunos continha exercícios com graus de complexidade distintos: do primeiro ao último exercício o nível de complexidade foi aumentando.

CAPÍTULO 4 – Apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto

Projeto: *Higiene – o que temos nas nossas mãos?*

4.1. Introdução do projeto

O tema escolhido para a realização deste projeto foi a higiene das mãos, tendo como título *Higiene – O que temos nas nossas mãos?*. O projeto destina-se a crianças dos 5 anos da Educação Pré-Escolar.

Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referem que este tema se situa na Área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente na componente de Abordagem às Ciências (Conhecimento do mundo físico e natural), onde as crianças devem “demonstrar cuidados com o seu corpo” (p. 91).

O projeto tem como grande objetivo transmitir, para além de conhecimentos, valores para as crianças se integrarem numa sociedade, percebendo que devem proteger e cuidar do seu corpo. Pretende também sensibilizar e consciencializar as crianças para a importância da higiene das mãos, realizando algumas atividades e visitas de estudo.

Este trabalho divide-se em duas partes: fundamentação teórica, em que se aborda a metodologia de trabalho de projeto e o que se entende por higiene das mãos, e planificação do projeto a desenvolver futuramente com as crianças.

4.2. Fundamentação teórica

Sendo o projeto baseado na metodologia de trabalho de projeto penso que é pertinente fazer uma breve abordagem ao mesmo e à importância da Higiene das Mãos, que é o tema deste projeto.

4.2.1. Metodologia de trabalho de projeto

A palavra projeto, na sua etimologia, provém da palavra latina *pro* que significa *para a frente* (no espaço ou no tempo) e da palavra latina *jectare* que nos remete para a ação e intervenção (Many & Guimarães, 2006).

O que diferencia um projeto de um trabalho de projeto é a aquisição de saberes e as regras a que este último tem que responder. O objetivo do trabalho de projeto é a aquisição de conhecimentos através de uma investigação orientada (Many & Guimarães, 2006). Castro e Ricardo (1993) acrescentam que este método de trabalho tem como objetivo ser realizado em grupo, sendo “decidido, planificado e organizado em comum acordo” (p. 9).

Nesta metodologia de trabalho, o participante tem um papel ativo, estando sempre no centro do seu próprio saber. Este é capaz de procurar informações em suporte eletrónico, bibliográfico, em observações, entrevistas, conversas informais e trabalho de campo (Many & Guimarães, 2006).

O trabalho de projeto serve para colocar em prática algumas competências sociais (comunicação, trabalho em equipa, gestão de conflitos e tomada de decisões), levar uma ideia da teoria à prática, realizar aprendizagens, desenvolver capacidades e resolver problemas (Castro & Ricardo, 1993).

De acordo com Vasconcelos (2013), “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças e, simultaneamente dos seus educadores ou professores” (p. 11), uma vez que estes também aprendem com elas. Esta metodologia de projeto é deveras importante, pois as crianças são capazes de colocar questões, hipóteses, elaborar conjecturas, resolver problemas e procurar um sentido para o mundo que as rodeia. Também conseguem fazer previsões e verificá-las, ter iniciativa, desenvolvendo sempre a curiosidade (Vasconcelos, 2013).

A metodologia de trabalho de projeto foi divulgada pela primeira vez em Portugal, no ano de 1943, pela pedagoga Irene Lisboa através do livro *Modernas Tendências de Educação* (Vasconcelos, 2013). Segundo Castro e Ricardo (1993), esta metodologia foi apenas “divulgada de modo sistemático a partir de um seminário organizado no Porto, em fevereiro de 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Docentes (CICFF) e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo” (p. 10).

De seguida, descreve-se cada uma das fases da metodologia de trabalho de projeto:

- definição do problema;
- planificação e desenvolvimento do trabalho;
- execução;
- divulgação/avaliação.

Na Fase I (Definição do Problema) deve-se descobrir qual o problema ou as questões a investigar, partilhando saberes sobre o assunto com o grande grupo (Vasconcelos, 2013). Many e Guimarães (2006) acrescentam que a escolha do problema “não pode ser feita unicamente segundo os conhecimentos do orientador-professor ou por razões curriculares” (p. 17); esta deve ser feita em concordância com os alunos e em função dos interesses e saberes destes.

Relativamente à Fase II (Planificação e Desenvolvimento do Trabalho) podemos dizer que, segundo Many e Guimarães (2006), a “importância deste passo reside na perspetivação do trabalho a desenvolver” (p.25), uma vez que aqui se fazem previsões dos possíveis desenvolvimentos do projeto, através de mapas conceptuais, teias e linhas de pesquisa (o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer e a divisão de tarefas) (Vasconcelos, 2013).

Na terceira fase (Execução), as crianças já têm uma noção do que querem descobrir ou saber mais, e fazem essa pesquisa através de experiências diretas com o meio. Tal como afirma Vasconcelos (2013), os alunos “partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (p.16); quando esses dados são obtidos, as crianças “organizam, selecionam e registam a informação” (p.16). Mais uma vez, é reforçado por Many e Guimarães (2006) que, no trabalho de projeto, “os participantes são os principais construtores do seu saber, o que

implica uma forte atuação dos próprios na pesquisa e no tratamento da informação” (p. 31).

Por fim, a Fase IV (Divulgação/Avaliação) é a fase da transmissão da informação obtida e, conforme Vasconcelos (2013) é a fase “ da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala do lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (p. 17). Many e Guimarães (2006) dão outros exemplos de locais onde os alunos podem divulgar as suas pesquisas, entre eles: “junto da autarquia, de uma empresa privada, do serviço educativo de um museu, do departamento educativo de outra instituição” (p. 35). Os autores (2006) consideram esta fase bastante importante, porque quando se “consegue transpor o trabalho de projeto para outro espaço, outra periferia, alarga também a importância deste e o prazer e a autoestima dos participantes” (p. 70).

Nesta fase também se avalia o trabalho desenvolvido ao longo da sua exploração, a participação dos vários elementos do grupo e a sua entajuda, a qualidade da pesquisa e da informação recolhida (Vasconcelos, 2013). Many e Guimarães (2006) afirmam que existem diversas formas de se avaliar:

o comentário não verbalizado (pensamento), o comentário oral (“muito bem”), a avaliação qualitativa (identificação e resolução de disfunções e erros, por exemplo), auto-avaliação (reflexão crítica sobre o trabalho realizado), heteroavaliação (reflexão crítica do trabalho de alunos por outros alunos e professor). (p.74)

Os mesmos autores (2006) salientam ainda que “de forma geral, a avaliação deve ser dirigida para o trabalho realizado ou para o modo como está a ser realizado e não para o aluno” (p. 74), ou seja, deve-se sempre avaliar o processo e não os resultados obtidos pelo projeto.

4.2.2. Higiene das mãos

Relativamente ao conceito generalizado de higiene, Sales, Portugal e Morim (2016) referem que esta “é um conjunto de técnicas e comportamentos, individuais e coletivos, necessário para criar e manter as condições mais favoráveis à saúde” (p. 204).

Sendo as mãos um dos principais meios de transmissão de micróbios é deveras importante que se faça a sua higienização (anexo 12). De acordo com Matias e Martins (2016), os “micróbios ou microrganismos são seres de reduzidas dimensões que só podem

ser observados com o auxílio do microscópio” (p. 218). Estes podem-se transferir de uma superfície para outra, por meio de contato direto (pele com pele), ou indireto, através do contato com objetos e superfícies contaminadas (Agência Nacional de Vigilância Sanitária [Anvisa], s. d.). Deste modo, a lavagem das mãos pode impedir a propagação de doenças, como as infecções virais, bacterianas e parasitárias (Pinheiro, 2017).

Lavar as mãos deve ser uma prática obrigatória no cotidiano do ser humano, especialmente:

- antes de comer ou manusear alimentos;
- após ter utilizado a casa de banho;
- após assoar o nariz, tossir ou espirrar;
- após tocar em animais;
- após mudar fraldas;
- antes e após tocar em feridas;
- ...

(Associação Nacional de Controlo de Infecção [ANCI], 2015)

O processo da lavagem das mãos demora cerca de 60 segundos, que é o mesmo que cantar a música “Parabéns a você” duas vezes seguidas (ANCI, 2015). Pinheiro (2017) refere ainda que não se deve lavar as mãos apenas com água, mas sim utilizando sabão (de preferência líquido).

A lavagem das mãos é um comportamento aprendido e, segundo Cordeiro (2010), e este começa a ser interiorizado “com a educação para a utilização da sanita e consolida-se por volta dos 9-10 anos” (p. 106). O mesmo autor (2010) reforça a ideia de que:

é bom que, paralelamente a uma aprendizagem das regras de lavagem, por forma a que sejam instintivas, se faça também ver às crianças que não se trata de um «frete» a fazer aos pais (...) mas sim uma rotina diária que deverá perdurar ao longo da sua vida. (p. 106)

É de extrema importância que as crianças conheçam os benefícios e a forma correta da lavagem das mãos. Assim, encorajá-las a lavar as mãos na altura certa vai ajudar a garantir que esta prática se torne um hábito para toda a vida.

4.3.Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

- Porque devemos lavar as nossas mãos?

4.3.2. Problemas parcelares

- Quando devemos lavar as mãos?
- Como devemos lavar as mãos?
- Os micróbios são visíveis a olho nu?
- Como se faz um sabonete?

4.3.3. Destinatários

Este projeto destina-se a crianças da faixa etária dos 5 anos da Educação Pré-Escolar.

4.3.4. Entidades envolvidas

- Escola onde a comunidade se insere;
- Educadores;
- Auxiliares de educação;
- Encarregados de Educação;
- Fábrica de sabonetes (SAGILDA, situada nas Caldas da Rainha);
- Empresa de transporte (autocarro).

4.3.5. Motivação e negociação

No projeto estão planeadas estratégias de forma a sensibilizar os alunos para o respetivo tema. Estes irão visualizar vários vídeos/músicas, que poderão ser acompanhadas com gestos, integrando assim o Domínio da Educação Artística (Subdomínio da Música):

- Panda e Os Caricas – “Lava as Mãos”;
- Palavra Cantada – “Lavar as Mãos”.

4.3.6. Objetivos

- **gerais:**
 - ✓ Transmitir conhecimentos e valores para a integração numa sociedade;

- ✓ Promover o trabalho de grupo, a comunicação e cooperação entre pares, a interdisciplinaridade e a interação com a comunidade envolvente.

- **específicos:**

- ✓ Demonstrar cuidados a ter com a higiene das mãos;
- ✓ Saber qual a melhor maneira de lavar as mãos;
- ✓ Sensibilizar para os momentos em que é necessário lavar as mãos;
- ✓ Conhecer o processo do fabrico dos sabonetes.

4.3.7. Planeamento

- 1.ª fase: Pesquisa e investigação – nesta fase pretende-se, através das músicas e vídeos, que as crianças questionem como e quando se deve lavar as mãos, procurando assim dar resposta aos problemas parcelares; também a visita de estudo à fábrica de sabonetes (pedindo uma autorização escrita aos Encarregados de Educação) ajuda na investigação destes problemas;

- 2.ª fase: Recolha de dados e atividades a realizar – para a concretização desta fase pretende-se através da história “O Romão não lava as mãos!” (anexo 13), presente no livro *É limpinho!* de Marta Cancela, estimular as crianças para o tema do projeto. Durante a história, sempre que for ouvida a palavra “mão”/“mãos” as crianças levantam as suas mãos e, com a indicação da educadora, várias crianças vão escrever no quadro a quantidade de vezes que a palavra é ouvida, realizando assim uma sequência numérica. Com esta atividade estamos a proporcionar interdisciplinaridade com diversas áreas: Área do Conhecimento do Mundo, bem como a Área de Expressão e Comunicação (mais especificamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática). Ainda trabalhando este último domínio, as crianças irão realizar um jogo da memória (anexo 14) com imagens referentes à higiene das mãos (sabonete, torneira, toalha,...), apelando assim à capacidade de estruturação espacial. Para além destas atividades, poderá realizar-se também uma em que se coloca creme hidratante com purpurinas nas mãos das crianças para que estas vejam como é difícil eliminar todos os micróbios (representados pelas purpurinas – anexo 15); pretende-se também que as crianças tenham um exemplo concreto da razão pela qual devem lavar as mãos com água e sabão. Esta atividade será registada com fotografias;

- 3.^a fase: Tratamento de dados – através do registo fotográfico da atividade, realizada com o creme e as purpurinas, o grupo poderá fazer cartazes do “antes” e do “depois” da lavagem das mãos;

- 4.^a fase: Intervenção na escola e comunidade – com os cartazes, as crianças poderão passar pelos outros grupos da escola para falar sobre o projeto, consciencializando os colegas para a importância de lavarem as mãos, bem como quando o devem fazer. O grupo onde se realizará este projeto pode também, no dia 5 de maio – Dia Mundial da Higiene das Mãos – dirigir-se às outras salas da escola para transmitir e colocar em prática o que aprendeu, bem como para realizar uma pequena atividade, onde demonstram aos colegas mais novos (3 e 4 anos) a melhor forma de lavar as mãos.

4.3.8. Recursos

Os materiais necessários para a realização do projeto serão:

- Computador, colunas, projetor e tela;
- Autocarro;
- Livro *É limpinho!* de Marta Cancela;
- Creme hidratante e purpurinas;
- Câmara fotográfica;
- Cartolinas e materiais de escrita.

4.3.9. Produtos finais

- Colocação dos cartazes com fotografias da atividade no placar da sala/corredor/entrada da escola:
 - ✓ Atividade com purpurinas: “Lavar as mãos: antes e depois”;
- Divulgação de fotografias referentes à atividade realizada pelas crianças no *blog* da escola;
- Relatório da visita de estudo.

4.3.10. Avaliação

- **do processo:**

- ✓ Para a avaliação do processo apresento duas grelhas que serão preenchidas pelas crianças: grelha de autoavaliação (figura 19) e grelha de avaliação do projeto (figura 20), sendo ambas adaptadas de Leite e Fernandes (2002);
- ✓ Também o educador terá grelhas para preencher – grelha de autoavaliação (anexo 16) e grelha de observação das crianças (anexo 17) – onde irá registar parâmetros de organização da sala, gestão dos recursos, desempenho, progressão e satisfação das crianças, bem como se estas foram pontuais, se respeitaram os colegas e as regras, ...

- **do produto final:**

- ✓ Aquisição de conhecimentos e valores;
- ✓ Satisfação pela realização projeto;
- ✓ Divulgação do projeto à comunidade escolar.

Tema: Higiene das mãos

Nome: _____

Data: ____/____/____

1 - Cumpri as regras de comportamento estabelecidas.			
2 - Respeitei os meus colegas.			
3 - Realizei as tarefas que me foram indicadas.			
4 - Fui autónomo(a) na gestão das atividades.			

Legenda:

● – Sempre ● – Algumas vezes ● – Nunca

Figura 19 – Grelha de autoavaliação.

Tema: Higiene das mãos

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Gostaste de realizar este projeto? ☺ ☐

☹ ☐

1.1. Desenha o que mais gostaste de fazer neste projeto.

Figura 20 – Grelha de avaliação do projeto.

4.3.11. Calendarização

As atividades previstas, para um ano letivo, referentes a este projeto encontram-se apresentadas no cronograma seguinte.

Quadro 17 – Calendarização das atividades.

Atividades/meses do ano	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j
Conceções prévias das crianças										
Motivação e negociação										
1. ^a fase: Pesquisa e investigação										
2. ^a fase: Recolha de dados e atividades a desenvolver										
3. ^a fase: Tratamento de dados										
4. ^a fase: Intervenção na escola e comunidade										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

4.4. Considerações finais do projeto

Com este trabalho de projeto pretendo sensibilizar e consciencializar as crianças para a importância dos hábitos a ter com a higiene do seu corpo, mais especificamente da lavagem das mãos. Espero que através deste projeto as crianças adquiram conhecimentos e valores sobre esta temática e que os divulguem aos outros (colegas, família, amigos, etc.).

Penso que o ponto essencial do projeto é a divulgação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças. Assim, quando as crianças transmitem estes conhecimentos aos outros colegas – seja através de teatros, ou disponibilizando-se para ajudarem a lavar as mãos das crianças mais novas – estão a aplicar novas aprendizagens e a comunicá-las aos outros.

Outro aspeto bastante relevante do projeto é o facto de, ao longo de todo este, estarem sempre presentes diversas áreas e conhecimentos do saber. Sendo que o tema principal se insere na Área de Conhecimento do Mundo considere-se que seria importante integrá-lo noutros domínios, realizando assim interdisciplinaridade entre eles.

Maingain e Dufour (2008) referem que a interdisciplinaridade “é utilizada para abarcar uma gama de práticas, na realidade, diferenciadas. Têm em comum a colocação em rede de saberes e de competências provenientes de diferentes campos disciplinares” (p. 25). Assim, desde a motivação do projeto às atividades a desenvolver com as crianças, a interdisciplinaridade foi algo a que dei bastante importância e que esteve sempre presente.

Reflexão final

Considerações finais

A realização do Estágio Profissional, no qual incide este relatório, decorreu durante os anos letivos de 2016/17 e 2017/18.

Sem dúvida que a prática profissional foi fulcral nestes dois anos letivos: pude observar diversas educadoras e professoras a lecionar as variadas áreas e disciplinas e ainda tive oportunidade de colocar em prática os conhecimentos e a teoria que aprendi durante a Licenciatura e o Mestrado. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2002) explicita que a prática pedagógica é “a componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 50). Peterson (2003) afirma ainda que a prática possibilita ao futuro professor “verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação” (p. 67). Desta forma, considero que a prática pedagógica foi essencial para a minha formação, pois promoveu o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Também a ajuda dos educadores/professores cooperantes e dos orientadores da prática de ensino supervisionada, através dos conselhos, sugestões e reuniões após cada atividade realizada, foi bastante importante para este crescimento e evolução. Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017) salientam que “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores” (p. 48). No que diz respeito às reuniões, estas são fundamentais, pois levam o aluno a refletir sobre as estratégias que aplicou e o que poderia ser melhorado. Durão e Almeida (2017) defendem que:

A formação deverá estruturar-se numa interação permanente entre a prática e a reflexão individual e coletiva, procurando soluções para a resolução de eventuais problemas que vão surgindo e para recolher dados, através da observação, indispensáveis ao diagnóstico e à tomada de posições críticas e reflexivas, que construtivamente levam à formação dos formandos/supervisionados. (p. 73)

Segundo Alarcão e Roldão (2008) a reflexão é “considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica uma ‘atitude’ de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de

auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (p. 30). Assim, enquanto futura profissional, considero imprescindível continuar a refletir sobre as minhas práticas, pensando sempre no que posso melhorar.

Limitações

Durante a realização deste Relatório de Estágio Profissional deparei-me com algumas limitações, entre elas: não possuir nenhum dia livre para me dedicar inteiramente ao relatório e, assim, simultaneamente, ter que conciliar a realização do relatório com a presença nas aulas na Escola Superior de Educação – que implica também a realização e apresentação de diversos trabalhos individuais e de grupo – e a planificação e elaboração de atividades/aulas para as crianças nas instituições onde estive presente. Outra das limitações sentidas foi o difícil acesso a livros que já estavam requisitados por outras colegas da ESE.

Por ser o primeiro trabalho científico que realizo, sei que ainda há muito que posso melhorar e desenvolver de forma mais minuciosa.

Investigações futuras

Considero fundamental participar em formações para adquirir mais conhecimentos, de forma a desenvolver com as crianças um ensino-aprendizagem mais interessante, apelativo, diverso e com a melhor qualidade possível.

Também Alarcão e Tavares (2003) são da opinião de que:

A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e geralmente desaparece, a realidade [da] supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. (p. 113)

Assim, num futuro próximo, gostaria de participar numa formação de Primeiros Socorros, pois julgo ser necessário estar preparada para qualquer eventualidade que possa ocorrer com as crianças. Também é um objetivo meu obter um Mestrado na especialidade de Educação Especial.

Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

(Paulo Freire, 2002, p. 25)

Referências Bibliográficas e Eletrônicas

- Afonso, C. M., Freitas, M. J., & Alves, D. (2009). Complexidade prosódica e segmentação de palavras em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. *Cadernos de saúde*, 2 (2), 31-41. Recuperado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9874/3/CS%202.2%20%283%29.pdf>
- Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (s. d.). Higienização das mãos em serviços de saúde. Recuperado de http://www.anvisa.gov.br/hotsite/higienizacao_maos/higienizacao.htm
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde, Portugal: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a Edição). Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação Nacional de Controlo de Infecção. (2015). Higiene das mãos. Recuperado de <http://www.anci.pt/higiene-das-m%C3%A3os>
- Bastos, G. (1999). *A literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – um estudo no 1.º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-68.
- Carvalho, R. (2011). Calcular de cabeça ou com a cabeça? Recuperado de http://www.apm.pt/files/_Conf01_4e7132d6a08f8.pdf
- Castro, L. B., & Ricardo, M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projeto. Um manual para professores e formadores*. (3.^a Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré- Escolar).
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. (5.^a Edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Portugal: Pergaminho.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. (8.^a Edição). Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade – a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-88.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. (2.^a Edição). Rio Tinto, Portugal: ASA.
- Faria, C., Boaventura, D., Gaspar, R., Guilherme, E., Freire, S., Chagas, I., & Galvão, C. (2015). *Era uma vez... o mar. O mar como recurso educativo no 1.º ciclo: o contributo do projeto iLit*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens – desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Pedago.
- Fontes, V., Botelho, M. L., & Sacramento, M. (s. d.). *A criança e o livro: aspectos psicológicos, pedagógicos e literários*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (21.^a Edição). São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.

- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A., ... Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa: 1.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora, Portugal: Raiz Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: ASA.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências - Volume 1* (pp. 79-97). Lisboa: Ministério da Educação-Departamento do Ensino Secundário.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Lepecki, M. L. (s. d.). Cíclicas preocupações. *Revista Superinteressante*, p. 24.
- Lima, I. P. (2005, fevereiro/março). Tópicos para uma reflexão sobre a formação de professores de língua materna. *Jornal da FENPROF*, p. 13.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J., Delgado, M. J., Bastos, R., & Graça, T. (1999). *Actividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Magalhães, V. F. (2008). “A promoção da leitura literária na infância: ‘um mundo de verdura’ a não perder”. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Many, E., & Guimarães S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matias, O., & Martins, P. (2016). *Natura 6. Ciências naturais – 6.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, M. C. F. R. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens. Análise no ensino secundário. *Revista Alentejo Educação*, 3, 31-43.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017, dezembro). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf
- Nabais, J. A. (s. d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular *High/Scope* no Âmbito do “Projeto Infância”. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre, Brasil: ArtMed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., Perrenoud P., Altet, M., & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2.^a Edição). Porto Alegre, Brasil: ArtMed Editora.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, P. C. (2010). Educação infantil e intervenção psicopedagógica – A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 1, 66-76.
- Pérez, M. R., & López, E. D. (1994). *Currículum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinheiro, P. (2017, 30 abril). Por que lavar as mãos ajuda a evitar doenças? Recuperado de <http://www.mdsaude.com/2015/10/lavar-as-maos.html>
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhould, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2.^a Edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M. (2011a). Recensões e notas críticas. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 21/22, 91-125.

- Ramos, A. M. (2011b). Entreabrir uma caixinha mágica: a poesia da Tila. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 21/22, 9-13.
- Recasens, M. (1990). *Como jogar com a linguagem – actividades de leitura, de expressão escrita e de estrutura das palavras*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ruas, B. M., & Grosso, C. (2002) *Números e operações aritméticas*. (2.^a Edição). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. (Tese de doutoramento inédita). Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/2324>
- Sales, A., Portugal, I., & Morim, J. A. (2016). *Clube da terra. Ciências naturais – 6.º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/5286>
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina – desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, C. (2007). Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. *Análise psicológica*, 2 (25), 171-182. Recuperado de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/438>
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (Vol. 1). Lisboa: PACTOR.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silveira-Botelho, A. T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Tese de doutoramento inédita). Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/2239>
- Sim-Sim, I. (Coord.). (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto, Portugal: ASA.
- Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación – guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S.A.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. C. (2011). “Canção de embalar bonequinhas pobres” e “Loas à chuva e ao vento” de Matilde Rosa Araújo: dois encontros com a tradição lírica popular portuguesa. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 21/22, 14-18.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2013). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veloso, R. M. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 6, 22-24.

- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, 26-29.
- Vilar, A. M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: ASA.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.^a Edição). Porto: ASA Editores II, S. A.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho da disciplina de Português (1.º ano):
poema “Cavalinho, cavalinho” de Matilde Rosa Araújo

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Lê o texto.

Cavalinho, cavalinho

Cavalinho, cavalinho,
Que baloiça e nunca tomba:
Ao montar meu cavalinho
Voo mais do que uma pomba!

Cavalinho, cavalinho,
De madeira mal pintada:
Ao montar meu cavalinho
As nuvens são minha estrada!

Cavalinho, cavalinho,
Que o meu pai me ofereceu:
Ao montar meu cavalinho
Toco as estrelas do céu!

Cavalinho, cavalinho
Já chegam meus pés ao chão:
Ao montar meu cavalinho
Que triste meu coração!...

Cavalinho, cavalinho,
Passou tempo sem medida:
Tu continuaste baixinho
E eu tornei-me tão crescida.

Cavalinho, cavalinho,
Porque não cresces comigo?
Que tristeza, cavalinho,
Que saudades, meu Amigo!



Matilde Rosa Araújo, *As Cançõezinhas da Tila*,
Porto Editora, 2015.

2. No espaço indicado, desenha o cavalinho de que fala o poema.

Anexo 2 – Ficha de trabalho da disciplina de Estudo do Meio (3.º ano)

Lenda do Milagre das Rosas

1 Preenche os espaços lacunares.

(Refrão)

D. Isabel, D. Isabel, generosa sem igual,
D. Isabel, preocupada com os pobres de _____,
D. Isabel, D. Isabel, tão caridosa e delicada,
D. Isabel, _____ Santa e muito amada.



Diz-se que um dia, às portas do castelo,
saía ela com comida no _____,
para levar aos que mais necessitavam,
e eis que passa o seu rei ali pelo paço.

– Minha senhora, o que é isso que levais?
Desagradado, D. _____ assim falou.
– Ó meu senhor, são rosas que eu aqui levo.
Desconfiado, o rei não acreditou.

– Mostrai-me pois, quero ver com os meus olhos!
Rosas em _____? Muito me espanta!
E Isabel mostrou então e eram rosas.
Foi o _____ da rainha que era santa.

Refrão (2x)

D. Isabel, Rainha Santa e muito amada.

“São rosas, Senhor (Rainha Santa Isabel)” –
As Canções da Maria

Anexo 3 – Ficha de trabalho da disciplina de Estudo do Meio (4.º ano)

- 4.º ano -

Nome: _____ n.º _____ Data: ____/____/____

Sopa de Letras



1. Na sopa de letras, descobre sete objetos que podes encontrar dentro da mala de primeiros socorros.

1.1. Circunda as palavras.

T	E	R	M	Ó	M	E	T	R	O	M	B
A	Y	U	D	F	B	V	M	N	P	Q	A
L	D	N	P	W	E	L	K	G	I	S	C
R	L	E	Q	U	V	C	M	R	H	A	O
O	Z	B	S	V	U	X	P	C	P	L	M
N	U	S	P	I	N	Ç	A	D	E	M	P
R	P	M	G	Ç	V	K	U	B	N	N	R
T	A	W	L	E	S	O	L	H	S	P	E
E	P	O	D	J	R	K	G	U	O	I	S
K	Q	H	Y	M	L	U	V	A	S	N	S
L	R	P	O	R	G	W	E	P	R	L	A
T	E	S	O	U	R	A	Y	K	B	Ç	S

1.2. Escreve as palavras que encontraste.

1) _____

5) _____

2) _____

6) _____

3) _____

7) _____

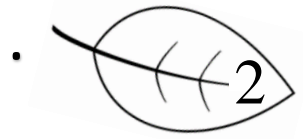
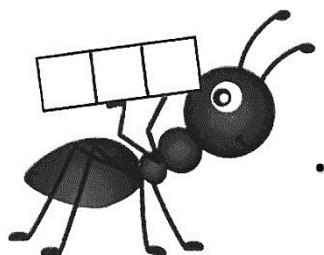
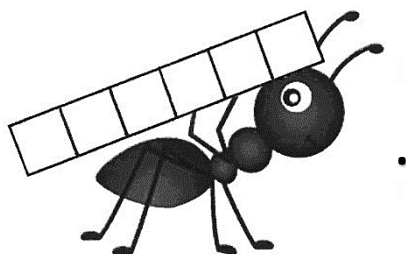
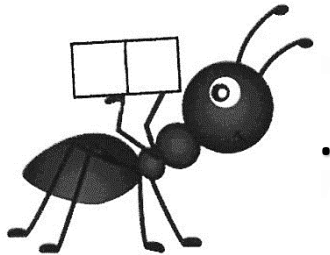
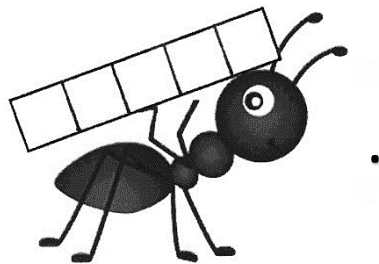
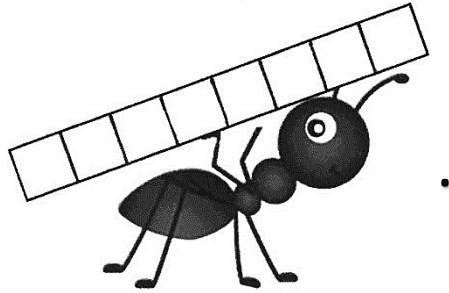
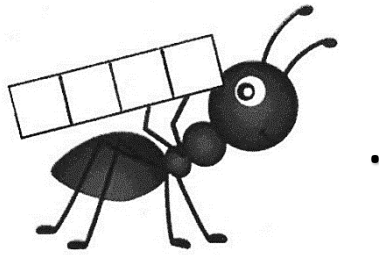
4) _____

Anexo 4 – Dispositivo de avaliação do domínio da Matemática (4 anos)

4 anos

1. Pinta as peças do Cuisenaire com a cor respetiva.

1.1. Liga, com um traço, cada peça ao valor numérico.



Nome: _____

Data: ____/____/____

Anexo 5 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho do domínio da Matemática (4 anos)

Parâmetros	1	1.1	2	Total	Avaliação
Cotações	3	5	2	10	
Crianças					
A	3	5	0	8	Bom
B	3	5	2	10	Muito Bom
C	2	5	0	7	Bom
D	2	3	0	5	Suficiente
E	3	5	0	8	Bom
F	3	5	0	8	Bom
G	3	5	2	10	Muito Bom
H	3	5	2	10	Muito Bom
I	3	5	0	8	Bom
J	3	5	0	8	Bom
K	3	5	0	8	Bom
L	3	5	0	8	Bom
M	2	1	2	5	Suficiente
N	3	5	2	10	Muito Bom
O	3	5	0	8	Bom
P	2	3	0	5	Suficiente
Q	3	5	0	8	Bom
R	3	5	0	8	Bom
S	3	5	0	8	Bom
T	3	5	2	10	Muito Bom
U	3	5	2	10	Muito Bom
V	2	5	0	7	Bom
W	3	5	0	8	Bom
X	3	5	2	10	Muito Bom
Y	2	5	0	7	Bom
Média aritmética				8,1	Bom

Anexo 6 – Grelha de registo para avaliação do domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Crianças	Formação da palavra “vinte”				Formação da palavra “doze”			
	1	2	3	4	1	2	3	4
A	x					x		
B	x					x		
C			x				x	
D		x				x		
E		x					x	
F	x				x			
G	x					x		
H	x				x			
I	x				x			
J		x				x		
K			x				x	
L		x			x			
M		x			x			
N	x				x			
O	x				x			
P	x				x			
Q		x			x			
R		x			x			
S		x			x			

Legenda:

1 – Escreve a palavra sozinho

2 – Escreve a palavra com ajuda numa letra

3 – Escreve a palavra com ajuda na maior parte das letras

4 – Não escreve a palavra

Anexo 7 – Grelha de avaliação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Parâmetros	1	2	Total	Avaliação
Cotações	5	5	10	
Crianças				
A	5	3	8	Bom
B	5	3	8	Bom
C	2	2	4	Insuficiente
D	3	3	6	Suficiente
E	3	2	5	Suficiente
F	5	5	10	Muito Bom
G	5	3	8	Bom
H	5	5	10	Muito Bom
I	5	5	10	Muito Bom
J	3	3	6	Suficiente
K	2	2	4	Insuficiente
L	3	5	8	Bom
M	3	5	8	Bom
N	5	5	10	Muito Bom
O	5	5	10	Muito Bom
P	5	5	10	Muito Bom
Q	3	5	8	Bom
R	3	5	8	Bom
S	3	5	8	Bom
Média aritmética			7,8	Bom

Anexo 8 – Dispositivo de avaliação da disciplina de Português (2.º ano)

Nome: _____ Data: ____/____/____

Flexão dos nomes em género e número

1. Circunda os nomes destacados no poema, de acordo com o código de cores.

Enquanto não têm foguetes
Para ir à Lua,
Os **meninos** deslizam de patinete
Pelas calçadas da **rua**.
Vão cegos de velocidade:
Mesmo que quebrem o **nariz**,
Que grande **felicidade**!
Ser veloz é ser feliz!
Ah! Se pudessem ser **anjos**
De longas **asas**!
Mas são apenas marmanjos.

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*,
Global editora, 7.ª edição, 2012

 singular

 plural



2. Escreve os seguintes nomes no género e número opostos.

enfermeiros → _____ mulher → _____

cadela → _____ campeã → _____

- 2.1. Elabora uma frase em que utilizes **dois** nomes do exercício anterior (enfermeiros, cadela, mulher e campeã).

3. Completa a tabela de acordo com o género e número dos nomes indicados.

		Género	
		Feminino	Masculino
Número	Singular		leitão
	Plural		

~~leitão~~ funis portuguesa

cirurgiãs anel

casarões égua juízas

Anexo 9 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Português (2.º ano)

Parâmetros	1	2	2.1	3	Total	Avaliação
Cotações	2	4	2	2	10	
Alunos						
A	1	3	2	1	7	Bom
B	2	0	2	1	5	Suficiente
C	2	0	2	1,5	5,5	Suficiente
D	1	1	2	0	4	Insuficiente
E	2	1	2	2	7	Bom
F	2	3	2	2	9	Muito Bom
G	2	1	2	2	7	Bom
H	2	4	2	2	10	Muito Bom
I	2	4	2	2	10	Muito Bom
J	2	4	2	2	10	Muito Bom
K	1	0	2	1	4	Insuficiente
L	2	4	2	2	10	Muito Bom
M	2	3	2	2	9	Muito Bom
N	2	4	2	1,5	9,5	Muito Bom
O	2	4	2	2	10	Muito Bom
P	2	4	2	2	10	Muito Bom
Q	2	4	2	2	10	Muito Bom
R	2	4	2	2	10	Muito Bom
S	1,5	4	2	2	9,5	Muito Bom
T	2	4	2	2	10	Muito Bom
U	2	3	2	2	9	Muito Bom
V	1	4	1	1	7	Bom
W	1,5	4	2	2	9,5	Muito Bom
X	2	4	2	2	10	Muito Bom
Y	2	4	1	1	8	Bom
Média aritmética					8,4	Bom

Anexo 10 – Dispositivo de avaliação da disciplina de Matemática
(3.º ano)

Nome: _____ n.º ____ Data: ____/____/____

Unidades de medida de capacidade

- 1 Assinala, com uma cruz, a opção correta que completa a afirmação.

A unidade principal das medidas de capacidade é o ...

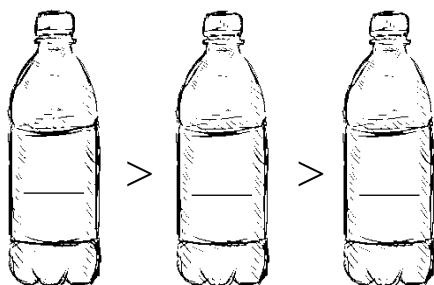
☐ ... quilograma (kg).

☐ ... metro (m).

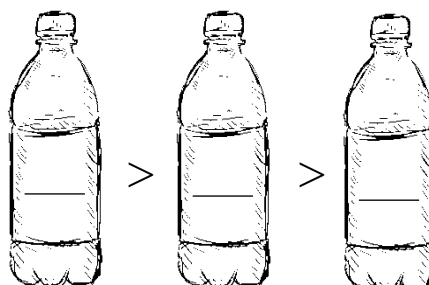
☐ ... litro (l).

- 2 Escreve, dentro das garrafas, por ordem decrescente:

a) os múltiplos do litro.



b) os submúltiplos do litro.



- 3 Efectua as conversões.

$$2,5 \text{ kl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ hl}$$

$$0,5 \text{ hl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$$

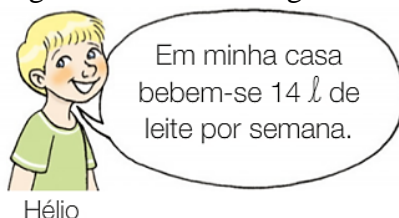
$$500 \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ kl}$$

$$125 \text{ ml} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dl}$$

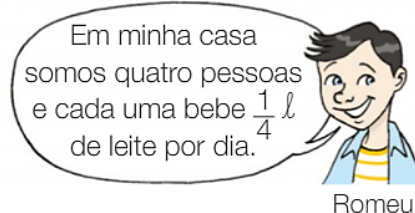
$$4,5 \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dal}$$

$$230 \text{ cl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$$

- 4 Lê o diálogo entre os dois amigos.



Em minha casa
bebem-se 14 l de
leite por semana.



Em minha casa
somos quatro pessoas
e cada uma bebe $\frac{1}{4}$ l
de leite por dia.

4.1. Em qual das casas se bebe mais leite por dia?

R.: _____

Anexo 11 – Grelha de avaliação da ficha de trabalho da disciplina de Matemática (3.º ano)

Parâmetros	1	2	3	4.1	Total	Avaliação
Cotações	1	2,25	3	3,75	10	
Alunos						
A	1	2,25	1,5	0,25	5	Suficiente
B	1	2,25	3	0	6,25	Suficiente
C	1	2,25	3	1,875	8,125	Bom
D	1	2,25	3	0,25	6,5	Suficiente
E	1	2,25	3	0,25	6,5	Suficiente
F	1	1,5	0,5	0,25	3,25	Insuficiente
G	1	2,25	3	0,25	6,5	Suficiente
H	1	2,25	3	0,25	6,5	Suficiente
I	1	2,25	3	0,25	6,5	Suficiente
J	1	0,75	3	0	4,75	Insuficiente
K	1	1,875	2	0	4,875	Insuficiente
L	1	2,25	2,5	0,25	6	Suficiente
M	1	2,25	2,5	0,25	6	Suficiente
N	1	1,5	2	0	4,5	Insuficiente
O	1	0	2	0,25	3,25	Insuficiente
P	1	2,25	2,5	1,375	7,125	Bom
Q	1	2,25	2,5	1,875	7,625	Bom
R	0	2,25	3	1,875	7,125	Bom
S	1	2,25	2,5	0	5,75	Suficiente
T	1	2,25	3	0	6,25	Suficiente
Média aritmética					5,9	Suficiente

Anexo 12 – Higienização das mãos



0 Molhe as mãos



1 Aplique o sabão em quantidade suficiente para cobrir toda a palma



2 Esfregue uma palma contra a outra



3 Palma direta sobre dorso esquerdo com dedos intrelaçados. Depois inverta



4 Palma contra palma com dedos intrelaçados



5 Esfregue as costas dos dedos, uma mão contra a outra



6 Esfregue o polegar de cada mão de forma rotacional



7 Esfregue as palmas das mãos com as pontas dos dedos em forma circular



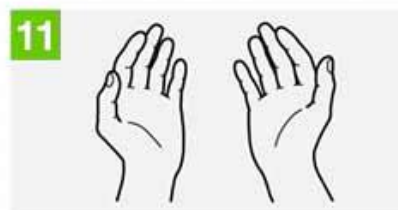
8 Enxague as mãos com água



9 Seque bem as mãos



10 Use o papel-toalha para fechar a torneira



11 Suas mãos estão limpas e seguras

Fonte: Organização Mundial de Saúde

Anexo 13 – História “O Romão não lava as mãos!” de Marta Cancela

O ROMÃO NÃO LAVA AS MÃOS!

Era uma vez um macaco
que se chamava Romão.
Tinha a mania de andar
sempre com coisas na mão.

Mexia em tudo o que via,
quer estivesse limpo ou não.
Mas nunca lavava as mãos
e essa é que era a questão.



15

Era tanta a sujeira
que as mãos se confundiam
com o lixo, com a terra,
e às vezes nem se viam!

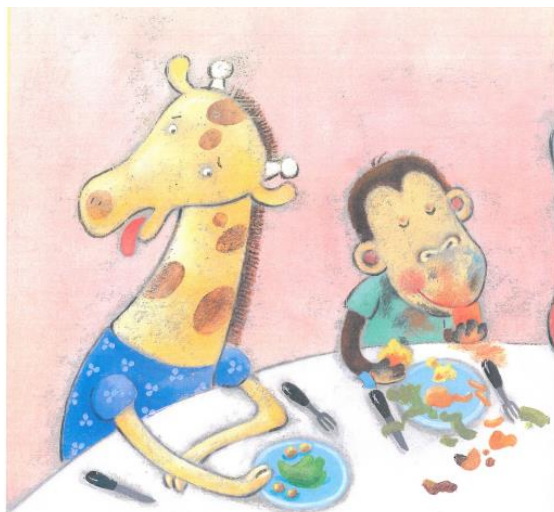
Ninguém o cumprimentava
(não arranjavam coragem),
só um mecânico amigo
da oficina da garagem.



16



17



Comia com as mãos nojentas
sem antes as ter lavado
e às vezes estava indisposto,
com má cara, agoniado.

18



E preferia pegar
nos alimentos com a mão.
Evitava a faca e o garfo,
usava os dedos e pão.

19

E a vida para o Romão
estava a ficar complicada:
ninguém o queria por perto
nem só para falar, nem nada.

Na escola era um perigo
e a professora só via
os trabalhos do Romão
com luvas de cirurgia.



20



Mas havia uma coisa
que os colegas suportavam,
pois nas mãos do nosso amigo
todas as coisas colavam.

Era ser um guarda-redes
competente e fabuloso,
pois defendia sem falhas
qualquer chute portentoso!

21



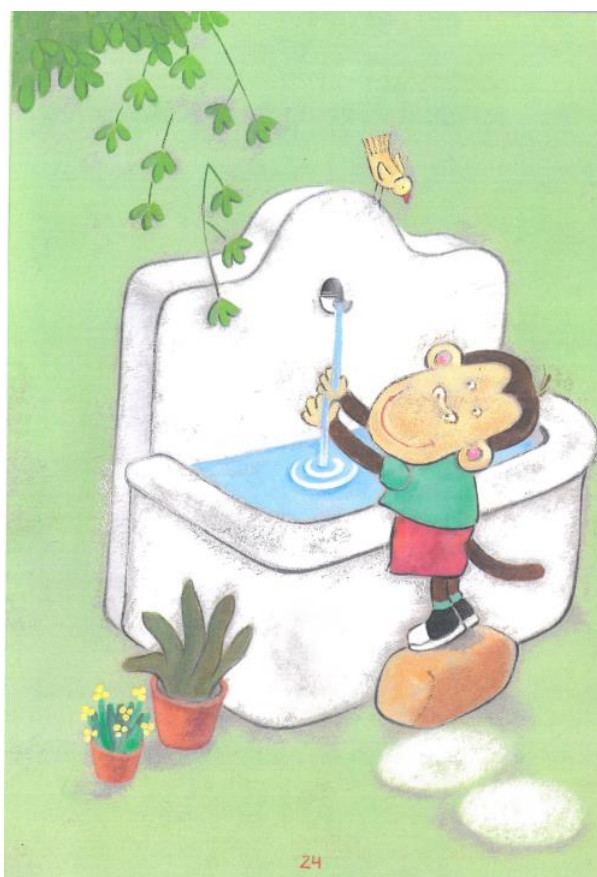
O pior era que a bola,
depois de ele lhe tocar,
agarrava o lixo todo
e era impossível jogar.

Tinham de lavá-la sempre,
o que causava arrelias,
pois os jogos com o Romão
podiam durar alguns dias...

22

E um dia, todos fartos,
tiveram de o avisar:
- Ou andas com as mãos lavadas
ou não voltas a jogar!

E o Romão, assustado,
não quis deixar nem por nada
uma coisa em que era bom
e de que muito gostava.



24

Foi-lhe difícil mudar...
Lavar-se era trabalhoso,
mas começou a gostar
do sabonete cheiroso.

E criou hábitos novos
até na alimentação:
usava faca, garfo e colher,
mas nunca deixou o pão.

Mexia em tudo na mesma,
mas depois tinha cuidado
em lavar sempre as mãos
quando tinha terminado.

Começou a andar com as mãos
sempre limpas e asseadas,
sem esquecer a importância
de ter as unhas cortadas.

Outra coisa que acabou
foram as dores do Romão.
Nunca mais nada doeu
Depois de uma refeição.

25



Toda a gente e os colegas
gostavam deste Romão.
O amigo, de mãos lavadas,
merecia mais atenção.

No futebol a mudança
foi uma grande surpresa:
ele pensava que as mãos sujas
garantiam a defesa.

E então viu, bem feliz:
tinha mesmo habilidade!
Era um belo guarda-redes,
não era da sujidade!

Anexo 14 – Jogo da memória



➔ As crianças vão virando as imagens até encontrarem todos os pares (sabonete, torneira, toalha, desinfetante, ...).

Anexo 15 – Atividade: creme hidratante com purpurinas

Atividade experimental – O que temos nas nossas mãos?

1 Introdução



2 Questão-problema

Como conseguimos eliminar os micróbios das nossas mãos?

3 Previsões



Desenha qual será, na tua opinião, a melhor maneira de eliminar os micróbios das mãos.



4 Materiais



creme hidratante



purpurinas prateadas



guardanapos



água



sabão/sabonete

5 Procedimento

1. Colocar nas mãos das crianças um pouco de creme hidratante e pedir que o espalhem pelas mãos;
2. Colocar purpurinas nas mãos das crianças (que será a representação dos micróbios);
3. Pedir para as crianças tentarem retirar as purpurinas das mãos:



a) abanando-as



b) batendo uma na outra



c) com um guardanapo

- d) levando-as até à casa de banho (ou com um balde com água) para lavarem as mãos com água e sabão.



6 Resultados



Coloca uma cruz (X) dentro do retângulo para dar resposta à pergunta.

Onde observaste menos purpurinas (micróbios) nas mãos?

Abanar as mãos		
Bater uma mão na outra		
Limpar com um guardanapo		
Lavar com água e sabão		

7 Conclusões

Selecione os objetos necessários para a lavagem das mãos, desenhando uma seta para dentro da mão.



água



champô



escova de dentes



sabonete



pente

Anexo 16 – Grelha de autoavaliação

Grelha de autoavaliação

(adaptado de Leite e Fernandes, 2002)

Data: _____

	MB	B	S	NS
Organização da sala.				
Adequação do projeto aos objetivos propostos na planificação.				
Grau de desafio imposto pelas atividades (elaboração de cartazes, etc.).				
Gestão dos recursos e do tempo.				
Gestão dos comportamentos na sala.				
Promoção da autonomia das crianças.				
Desempenho e progressão das crianças.				
Satisfação das crianças.				

Legenda:

MB – Muito bom **B** – Bom **S** – Satisfaz **NS** – Não satisfaz

1. Aspetos a melhorar:

Anexo 17 – Grelha de observação da criança

Grelha de observação da criança

(adaptado de Leite e Fernandes, 2002)

Nome do aluno: _____

Data: ____/____/____ Tema: _____

	S	MV	AV	N
Foi pontual.				
Respeitou os seus colegas e o educador.				
Respeitou as regras para o uso coletivo de espaços (visita de estudo, salas dos outros grupos da escola).				
Realizou as tarefas propostas.				
Participou por iniciativa própria.				
Foi autónomo na realização das atividades.				
Manifestou curiosidade e empenho na realização do projeto.				

Legenda:

S – Sempre **MV** – Muitas vezes **AV** – Algumas vezes **N** – Nunca